Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 9570786
Centre d'intérêt: 100

Enseigner au collégial / collectif sous la direction de Jean-Pierre Goulet ; ont collaboré à cet ouvrage, Jean-Pierre Astolfi... [et al.]. -- Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale, 1995.
417 p. ; 25 cm.

Comprend des bibliogr .

ISBN 2-921793-01-6

Vedette(s)-secondaire(s): Astolfi, Jean-Pierre * Goulet, Jean-Pierre * , éd * Association québécoise de pédagogie collégiale

Descripteur(s): Enseignement collégial * Histoire de l'éducation * Développement pédagogique * Didactique * Condition enseignante * Formation des enseignants * Caractéristiques de l'étudiant * Rendement scolaire * Motivation d'apprentissage * Formation fondamentale * Programme d'études * Compétence de l'étudiant * Réforme scolaire * Approche-programme * Enseignement fondé sur les habiletés * Compétence * Objectifs d'enseignement * Rôle de l'enseignant * Conditions d'apprentissage * Stratégie pédagogique * Discipline * Notes * Ecriture * Pensée * Transfert d'apprentissage * Sens critique * Etude individuelle * Evaluation de l'apprentissage * Correction * Evaluation sommative * Evaluation formative

Identificateur(s) de nom: Alverno College

Identificateur(s) de sujet: Question

Recueil de textes (issus pour la plupart de la revue ##Pédagogie collégiale##) qui situent, dans un premier temps, le cadre des pratiques pédagogiques: le réseau collégial, la profession et la condition enseignantes, les élèves, les grands courants de développement pédagogique; qui présentent, en second lieu, les interventions elles-mêmes: les objectifs et stratégies, quelques interventions particulières, les habiletés de niveau supérieur, l'étude, l'évaluation des apprentissages.

Collectif sous la direction de
Jean-Pierre Goulet

ENSEIGNER
au collégial

Association québécoise
de pédagogie collégiale
aqpc

95 7a 786

ENSEIGNER

au collégial

Collectif sous la direction de
Jean-Pierre Goulet

ENSEIGNER
au collégial

Ont collaboré à cet ouvrage :

Jean-Pierre Astolfi, Ulric Aylwin, Denise Barbeau, Cécile D'Amour, Mario Désilets, Sophie Dorais, Robert Ducharme, Christiane Faucher, Gaston Faucher, Paul Forcier, Paul-Émile Gingras, Jean-Pierre Goulet, Robert Howe, Gérard Lachiver, Jacques Laliberté, Philippe Meirieu, Louise Ménard, Bernard Morin, Fernand Paradis, Jacques Pelletier, Antoine Prost, Guy Romano, Daniel Roy, Lise Saint-Pierre, Michel Saint-Onge, Jacques Tardif, Ronald Terrill, Margaret Waller, Anne-Marie Weidler Kubanek.

Association québécoise de pédagogie collégiale
1995

Conception graphique et maquette de la couverture :
Suzanne Lalande-Guimond

Révision linguistique et correction des épreuves :
Paul Forcier, Jean-Pierre Goulet, Marie Gravel

Éditique et préparation du manuscrit final :
Paul Forcier, Nicole Lavoie

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE
7 000, rue Marie-Victorin
Montréal (Qc)
H1G 2J6

Téléphone : [514] 328-3805
Télécopieur : [514] 328-3824

La publication de ce recueil a été rendue possible grâce à l'aide financière de la Délégation collégiale du REGROUPEMENT DES COLLÈGES PERFORMA.

Dépôt légal : deuxième trimestre 1995
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

ISBN : 2-921793-01-6

En hommage

à tous ceux et à toutes celles

qui travaillent à l'amélioration

de la qualité de

l'enseignement

et des apprentissages

dans les collèges du Québec

Table des matières

Avant-propos 11

Un réseau, des personnes et des idées

- ***Le collégial***
  - L'origine des cégeps
    Paul-Émile Gingras 15
  - L'évolution du réseau collégial
    Denise Barbeau 27

- ***La profession et la condition enseignantes***
  - Éduquer : un métier impossible ? ou « Éthique et pédagogie »
    Philippe Meirieu 43
  - Les enseignants de cégep, aujourd'hui et demain
    Gaston Faucher 61
  - Pour une formation pédagogique des maîtres du collégial : quelques axes de développement
    Paul Forcier 73

- ***Les élèves***
  - Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire
    Ronald Terrill et Robert Ducharme 85
  - La motivation scolaire
    Denise Barbeau 95

- ***Les grands courants de développement pédagogique***
  - La formation fondamentale et la dynamique éducative d'un collège
    Jacques Laliberté 111
  - Programme d'études et compétence des étudiants
    Bernard Morin 125
  - Alverno : une réforme pédagogique riche d'enseignements
    Jacques Laliberté 137

- Réflexion en six temps sur l'approche-programme
  Sophie Dorais 147

- Le développement des compétences :
  cadre conceptuel pour l'enseignement
  Jacques Tardif, Mario Désilets, Fernand Paradis et Gérard Lachiver 157

- À la recherche des fondements éducatifs
  d'une approche par compétences
  Jean-Pierre Goulet 169

Enseigner... et faire apprendre

• *Objectifs et stratégies*

- Les objectifs pédagogiques : pour ou contre ?
  Michel Saint-Onge 185

- Les enseignants et les enseignantes exercent-ils une réelle influence
  sur l'apprentissage au collégial ?
  Daniel Roy 207

- Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ?
  Michel Saint-Onge 215

- Les principes d'une bonne stratégie pédagogique
  Ulric Aylwin 223

• *Quelques interventions particulières*

- La discipline en classe
  Guy Romano 245

- La prise de notes : une responsabilité partagée
  Christiane Faucher 253

- Et si écrire rimait avec plaisir ?
  L'apprentissage de l'écriture revu et corrigé
  Louise Ménard 263

- Poser des questions avec assurance
  Anne-Marie Weidler Kubanek et Margaret Waller 271

- L'analyse de la question :
  une habileté de base qu'on oublie d'enseigner
  Jacques Pelletier 279

- ***Les habiletés de niveau supérieur***

  - Comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez les élèves
    Guy Romano 289

  - Comment faciliter le transfert des apprentissages
    Jacques Laliberté 299

  - L'école et le développement de la pensée critique
    Jacques Laliberté 305

  - Un modèle pédagogique pour le développement des compétences
    Mario Désilets et Jacques Tardif 319

- ***L'étude***

  - Éloge de l'étude et des institutions d'étude
    Antoine Prost 329

  - Étudier... en surface ou en profondeur ?
    Guy Romano 339

  - L'étude : quel problème ?
    Michel Saint-Onge 351

  - Quoi faire pour que les élèves étudient mieux et davantage ?
    Lise Saint-Pierre 361

- ***L'évaluation des apprentissages***

  - Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages
    Robert Howe et Louise Ménard 371

  - Pour notre profit et celui des élèves : corriger moins
    Cécile D'Amour 385

  - L'évaluation sommative des compétences : un « beau » problème
    Jean-Pierre Goulet 399

  - Intégrer l'évaluation formative dans son enseignement
    Paul Forcier 407

  - Évaluer, oui, mais pas trop !
    Jean-Pierre Astolfi 415

Avant-propos

Un des traits distinctifs du réseau collégial est sans contredit la grande place qu'y occupent les préoccupations pédagogiques.

Dès les débuts, les éducateurs et les éducatrices du collégial ont accepté de relever le défi que présentait la création d'un niveau d'enseignement postsecondaire visant deux voies de sortie, l'université et le marché du travail, et devant permettre au plus grand nombre possible d'acquérir une solide formation générale et professionnelle.

L'intérêt pour la qualité de l'enseignement et des apprentissages a été alimenté et soutenu, entre autres, par des programmes d'aide à la recherche et à l'expérimentation pédagogiques, par le programme de perfectionnement et de formation des maîtres (PERFORMA) de l'université de Sherbrooke et du réseau des collèges, et par le travail des conseillers et des conseillères pédagogiques des établissements. Le collégial a su utiliser à bon escient ces ressources, et d'autres encore, pour mieux comprendre l'enseignement et l'apprentissage et pour rendre les actions éducatives plus cohérentes, plus pertinentes et plus efficaces.

La production pédagogique du collégial est impressionnante, tant par sa quantité que par sa qualité. Les textes que nous présentons ici témoignent de cette qualité ; ils témoignent aussi de la richesse et de la diversité des préoccupations qui animent le réseau.

Si nous avons décidé de publier ces textes, c'est que nous croyons qu'ils peuvent contribuer, de façon significative, au dynamisme pédagogique dans les collèges, auprès des nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes, auprès aussi de ceux et de celles qui œuvrent dans les collèges depuis un certain temps déjà et qui découvrent l'intérêt de porter une plus grande attention aux questions relatives à l'enseignement et à l'apprentissage. Nous voulons que ce recueil soit une source d'inspiration et qu'il permette à chacune et à chacun de situer ses réflexions et ses actions pédagogiques dans le courant de ce qui s'est fait jusqu'ici au collégial.

Pour cela, nous avons cherché à donner la vision la plus large possible de ce qu'est l'enseignement collégial. Nous avons regroupé les textes en deux grandes parties. La première, « Un réseau, des personnes et des idées », présente un

cadre pour situer les interventions d'enseignement qui, elles, font l'objet de la deuxième partie, « Enseigner... et faire apprendre ».

Il est entendu que le thème de ce recueil, « Enseigner au collégial », est beaucoup trop vaste pour prétendre en avoir épuisé la richesse. Dans l'ensemble des textes qui étaient disponibles, nous avons retenu ceux qui, compte tenu de l'état actuel de l'enseignement collégial, nous paraissaient les plus susceptibles de favoriser le développement pédagogique ; nous avons ainsi été guidés dans nos choix par le souci de tenir un discours qui rende le lecteur ou la lectrice « "intelligent des choses éducatives", qui lui donne prise sur ses pratiques et qui lui fournisse les moyens de construire des outils efficaces ». (Philippe Meirieu, dans Vie pédagogique, *n° 86, novembre-décembre 1993, p. 5)*

Parmi toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de cet ouvrage, il convient de remercier très particulièrement les auteurs des textes. Il faut aussi remercier M. Paul Forcier qui, en plus de réaliser la mise en page, a agi comme conseiller dans le choix et la présentation des textes. Nous remercions enfin la Délégation collégiale du REGROUPEMENT DES COLLÈGES PERFORMA qui, grâce à son aide financière, a rendu cette publication possible.

Jean-Pierre Goulet

Avertissement

La plupart des textes publiés ici ont été écrits avant 1993. Ils ne tiennent donc pas compte des changements apportés par les mesures de renouveau de l'enseignement collégial – notamment dans la terminologie utilisée – qu'on a commencé à mettre en place à compter du trimestre d'automne 1993. Pour avoir un aperçu de ces changements, on pourra lire, dans le présent recueil, « L'évolution du réseau collégial », en particulier les pages 38 à 41.

Un réseau, des personnes et des idées

- Le collégial
- La profession et la condition enseignantes
- Les élèves
- Les grands courants de développement pédagogique

L'origine des cégeps

Paul-Émile GINGRAS

Au début des années cinquante s'annonce, en Occident, un mouvement de réforme scolaire. C'est dans ce contexte qu'il faut situer les travaux de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement (commission Parent) qui conduiront à la création, en 1967, du réseau collégial québécois.

Vers la réforme scolaire

Pour beaucoup, l'idée de la réforme scolaire naît, durant les années soixante, avec la commission Parent et la création du ministère de l'Éducation. Il n'y a pas de génération spontanée cependant, et ces événements doivent être vus comme l'aboutissement du cheminement de cette idée durant les quinze années précédentes.

« Réclamons une enquête officielle » : c'est le cri d'alarme que lance Richard Joly dans la revue *Collège et Famille*, en novembre 1949 ; c'est aussi la préoccupation constante du responsable de la chronique de l'éducation dans *L'Action nationale* durant la décennie suivante. Le projet de *l'université Sainte-Marie*, qui remet en question le type de formation dispensée au premier cycle universitaire, et *Les insolences du Frère Untel*[1], qui crèvent l'abcès des insatisfactions des éducateurs, au début des années soixante, constituent des éléments déclencheurs de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, mais ils ne sont que l'aboutissement d'un long cheminement de l'idée de la réforme scolaire.

Une préoccupation occidentale

Notons que la préoccupation n'est pas propre au Québec, mais commune à l'ensemble des provinces canadiennes et des pays occidentaux.

Au Canada, sauf exceptions, les provinces créeront, comme le Québec, leur commission d'enquête sur l'éducation. À l'instigation de leaders universitaires éminents, comme Bissell à l'université de Toronto ou James à l'université McGill de Montréal, ou de l'Association des universités et des collèges

SOURCE :
Pédagogie collégiale,
vol. 6, n° 1, septembre 1992,
p. 4 à 7 et vol. 6, n° 2,
décembre 1992, p. 4 à 7.

du Canada (AUCC), on remet en cause les études du premier cycle universitaire et l'on diversifie le type d'établissements postsecondaires : collèges universitaires, collèges communautaires, instituts d'enseignement professionnel. Les conférences se multiplient : conférences sur les statistiques scolaires, conférences canadiennes et provinciales sur l'éducation, conférences sur l'économie de l'enseignement. Le gouvernement fédéral intervient lourdement : création du Conseil des Arts et des conseils nationaux de recherche, subventions aux collèges et aux universités, injection d'importantes ressources pour le développement de l'enseignement professionnel.

Aux États-Unis, dès la fin de la guerre, les universités américaines, telles Harvard ou Chicago, révisent leurs objectifs de formation et leurs programmes d'études. On assiste au développement accéléré des *Junior* et des *Community Colleges*. Les grandes fondations s'engagent dans le mouvement, Carnegie produisant un rapport choc qui fait le procès de l'école traditionnelle et montre qu'elle ne répond plus aux besoins de la société ou Ford injectant 50 millions de dollars pour rehausser le statut de l'enseignant.

Un même mouvement traverse l'Europe. En France, on révise les structures de l'enseignement supérieur et l'on s'achemine vers la création des instituts universitaires de technologie. Pour Étienne Gilson, l'école est « à la croisée des chemins ». Pour Jean Fourastié et Alfred Sauvy, « l'enjeu est exceptionnel et à longue portée » : la situation démographique, l'explosion du savoir scientifique et technique, le progrès économique et social obligent à repenser l'avenir de l'enseignement, car « un pays sous-instruit sera un pays sous-développé ».

On retrace les mêmes préoccupations dans les autres pays d'Europe. Pierre Harmel donne l'alerte en Belgique : « La puissance d'une nation repose de plus en plus, non pas sur le chiffre de sa population, ni même sur ses ressources et son capital-argent, mais bien sur son capital-hommes, sur le nombre et la qualité des travailleurs hautement qualifiés qu'elle a formés ; conséquemment, l'avenir des nations dépendra de leur politique d'éducation supérieure et de recherche scientifique. » En Angleterre, John Vaizey recense une centaine d'études sur l'économie de l'enseignement, sur le rôle de l'éducation et le poids du capital humain dans le progrès scientifique et économique. La Suède innove en créant ses écoles tertiaires. Le relèvement de l'Allemagne après la guerre et le lancement du spoutnik par l'URSS sont liés, aux yeux de l'Amérique, à l'accroissement de la population scolaire, à l'orientation scientifique des études, à la compétence et au prestige social des professeurs, au renouvellement des méthodes d'enseignement des sciences et des mathématiques.

C'est dans ce contexte occidental de l'économie de l'enseignement, et particulièrement de l'enseignement supérieur, que chemine au Canada et au Québec l'idée de la réforme scolaire. On peut suivre le cheminement notamment à travers les travaux de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels (commission Tremblay[2]) et ceux des conférences sur l'éducation.

La commission Tremblay et l'enseignement

Créée en janvier 1953, la commission reçoit 240 mémoires et remet son rapport en 1956. Elle est chargée de « soumettre ses recommandations quant aux mesures à prendre pour la sauvegarde des droits de la province ». L'enseignement étant un droit provincial prioritaire et 60 % des mémoires en ayant traité, la commission lui accorde une place privilégiée dans son rapport. Elle aborde cependant le sujet dans le cadre de son mandat d'étude des problèmes constitutionnels et sous l'angle particulier des aspects fiscaux. Elle est la première, au Québec, à analyser méthodiquement l'état et les besoins de l'enseignement et à recommander au gouvernement la tenue d'une enquête officielle.

> *Notre travail n'est qu'une mise en marche dont il est désirable d'assurer la poursuite.* (vol. 3, t. 2, p. 297)

> *Il faudrait de la situation et des causes de son évolution une connaissance beaucoup plus étendue et beaucoup mieux articulée que celle qu'une commission comme la nôtre a pu acquérir au cours de son enquête.* (vol. 3, t. 1, p. 147)

> *Aussi recommandons-nous au gouvernement de la Province de Québec de faire continuer l'étude, par les moyens qu'il jugera appropriés ; peut-être par une nouvelle enquête confiée à des spécialistes, et ayant l'enseignement pour son objet propre.* (vol. 3, t. 1, p. 148)

La commission consacre à l'enseignement trois chapitres de son rapport : le premier traite du cas des écoles protestantes ; le second, des problèmes généraux de l'enseignement ; le troisième, des problèmes particuliers au primaire, au secondaire et à l'enseignement supérieur. Elle développe notamment les aspects suivants :

- *La croissance accélérée de la population d'âge scolaire et le taux de fréquentation scolaire de cette population.* De 1 750 000 en 1952, cette population passera à 2 000 000 en 1960 et à 2 225 000 en 1965. De la population de 1952, 68 % des garçons parviennent au niveau de la 7e année, 34 % à celui de la 9e année et 15 % à celui d'une 11e année, alors que les spécialistes estiment que ces taux devraient être de 84 %, de 57 % et de 28 %. Plus grave encore, ces spécialistes considèrent que l'effectif des niveaux de 10e à 12e année ne constitue que 27 % du nombre théoriquement possible d'élèves. Quant aux collèges et aux universités, ils accueillent moins du tiers des jeunes aptes à faire des études supérieures.

- *La pénurie de maîtres et d'établissements.* Pour accueillir ces élèves, il faut des maîtres et des écoles. La pénurie de maîtres s'annonce alarmante. La population scolaire augmente à un rythme beaucoup plus rapide que celui de l'effectif enseignant. Nombre d'enseignants ne sont pas qualifiés. Les écoles, les collèges et les facultés universitaires sont déjà surpeuplés. Si nous ne menons pas une enquête ou une recherche spéciale, note la commission, nous improviserons demain l'éducation de nos enfants, nous continuerons à n'enseigner qu'à une très faible proportion des enfants aptes aux études, et encore, dans des institutions inadéquates, avec des maîtres en nombre insuffisant et insuffisamment préparés.

- *Le financement.* En outre, les commissions scolaires sont financièrement incapables de porter leurs responsabilités actuelles : qu'en sera-t-il demain, si la fréquentation scolaire s'accroît au postélémentaire ? Le morcellement des commissions scolaires et des écoles rend pratiquement impossibles l'organisation et le financement de services qui permettraient de répondre aux besoins des élèves : il faut penser à des écoles et à des commissions scolaires régionales.

- *Les structures.* Il faut réorganiser la structure des études postélémentaires. Quelle en sera la durée : quatre, six ou huit ans ? Poursuivra-t-on ces études à l'école publique ou en partie à cette école et en partie au collège privé ? L'école publique ménera-t-elle directement à l'université, celle-ci accueillant ses finissants dans un collège universitaire ou dans les classes préparatoires de ses facultés ?

Le rapport de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels témoigne du cheminement de l'idée de la réforme scolaire : il annonce la commission Parent. Ce n'est pas par hasard qu'on retrouvera Arthur Tremblay, le principal collaborateur de la première commission en matière d'enseignement, à la commission Parent et au ministère de l'Éducation.

Les conférences sur l'éducation

Parmi les autres éléments significatifs de ce besoin et de cette volonté de réforme de l'enseignement, soulignons l'organisation continue, de 1955 à 1962, de conférences sur l'éducation : conférence canadienne sur les statistiques de l'enseignement supérieur (1955), conférence de l'industrie (1956), conférence de l'Association canadienne des universités (1956), conférence canadienne sur l'éducation (1958), conférence provinciale sur l'éducation (1958), 2e conférence canadienne sur l'éducation (1962).

Ces conférences ont une commune orientation : faire état de la situation de l'éducation, et particulièrement de l'enseignement supérieur ; identifier les besoins et les objectifs de développement ; faire prendre conscience de l'incapacité du système scolaire, avec ses structures et ses ressources humaines et financières actuelles, de répondre aux exigences de ce développement.

Comment expliquer cette série subite et continue de rencontres qui regroupent les dirigeants des universités, de plusieurs ministères des gouvernements et de l'industrie, des statisticiens et des économistes, des professionnels et des philosophes de l'éducation ? On pourrait sans doute ramener à trois les éléments déclencheurs de ces conférences : le contexte de la guerre froide, les exigences du progrès scientifique et économique, les lacunes de l'institution scolaire, particulièrement de l'enseignement supérieur.

La guerre froide

Les savants et les industriels de l'Ouest qui visitent l'URSS en reviennent renversés. Celle-ci produit 56 000 ingénieurs, en 1954, et les États-Unis, 22 000. En 1956, l'écart s'élargit : 355 ingénieurs diplômés par million d'habitants contre 155. En 1957, le spoutnik entre en orbite : le retard américain est dramatique ; il faut « rattraper les Russes ».

Entre autres mesures, Eisenhower approuve d'urgence des crédits d'un milliard de dollars pour des bourses d'études et l'octroi de 150 millions de dollars pour l'enseignement des sciences et des mathématiques. Une centaine de savants se réunissent à l'université Yale pour déterminer les moyens les plus appropriés pour répondre à la menace que représentent les progrès scientifiques des Soviétiques.

Le Canada entre dans le sillage américain. En plus de lancer ses programmes de subventions à l'enseignement supérieur et de créer ses conseils d'arts et de recherches, il réunit les dirigeants des universités, de l'industrie et des grands ministères de l'État. En 1956, à Saint-André-sur-Mer, par exemple, lors de la conférence de l'industrie, les sociétés représentées par leurs présidents regroupent 70 % du capital industriel canadien. Les ministères du Travail, de la Défense, du Commerce et de l'Industrie sont très actifs à la conférence sur les statistiques de l'enseignement supérieur, comme à celle de l'industrie ou aux deux conférences canadiennes sur l'éducation.

L'orientation de ces conférences est nette, comme en font foi les recommandations suivantes :

- *Si le Canada veut seulement garder sa place parmi les nations industrielles du monde, il devra accroître substantiellement le rythme de sa production d'hommes supérieurement qualifiés.* (Conférence de l'industrie)
- *Nous sommes en grand danger de perdre la guerre froide à moins que nous ne réagissions énergiquement et que nous n'oubliions pas que l'éducation est au cœur du problème. L'URSS défie aujourd'hui la puissance technique des États-Unis et, à moins que l'Ouest ne prenne tous les moyens pour faire face à la situation, le danger est imminent que cette puissance passe entre les mains de ses adversaires.* (Ibid.)
- *Les représentants des universités du Canada considèrent de leur devoir d'avertir le peuple canadien que le problème de l'enseignement supérieur est devenu un problème d'urgence nationale, que notre position et notre progrès comme nation sont gravement compromis.* (Conférence de l'AUCC)

Le progrès scientifique et économique

Indépendamment de la « guerre froide », le progrès scientifique et économique exige une réforme de l'enseignement. C'est l'argument sur lequel s'appuieront plus tard les auteurs du rapport Parent et que la commission développe dans le premier tome de son rapport. Ce qu'on oublie cependant, c'est que l'argumentation a été élaborée durant les années cinquante, tant en Europe qu'aux États-Unis.

Au Québec, en 1961, Pierre Angers résume bien la problématique dans *L'enseignement et la société d'aujourd'hui*[3]. Nous vivons dans une société en développement accéléré, « dans un monde où le changement perpétuel est devenu la condition permanente, où les conditions économiques et sociales se sont transformées sous l'impulsion du progrès technique » (p. 11). Après des siècles de civilisation agricole et artisanale stable, les techniques industrielles ont provoqué de brusques mutations dans le milieu de travail et dans la vie

sociale. « Notre société est envahie peu à peu par la science et la technique. » (p. 14) : progrès des arts mécaniques, des sciences physiques, des techniques biologiques. La technique n'a plus de frontières : elle étend son emprise sur tous les domaines de l'activité humaine.

Le progrès scientifique et technique bouleverse le monde du travail : les populations émigrent vers le secteur tertiaire des activités humaines. Après des millénaires d'activités primaires –agriculture, chasse et pêche – et deux siècles d'activités secondaires – industrie et artisanat –, la population active émigre vers le tertiaire : commerce et administration, services professionnels et techniques, recherche, etc.

Cette révolution est marquée « par l'intellectualisation progressive du travail et de la vie humaine ». De type intellectuel, ces activités tertiaires exigent une formation supérieure : « La supériorité d'une nation ne repose pas sur la richesse de ses matières premières, ni sur le nombre de sa population, mais sur le nombre et la compétence de ses élites. » (p. 23) En conséquence, « l'enseignement, et notamment l'enseignement supérieur, est aujourd'hui le lieu privilégié où se joue le destin d'une nation. » (p. 25)

Tel est le genre de réflexions qui animait le milieu durant les années cinquante et qui acheminait le Québec vers la réforme scolaire.

Repenser l'institution scolaire

La situation exigeait de repenser l'institution scolaire : celle-ci s'avérait incapable de relever les nouveaux défis de la société. Faire face à l'explosion démographique et hausser le taux de scolarisation de la population, démocratiser l'enseignement collégial et universitaire, offrir les services adéquats de formation technique et scientifique : autant d'objectifs que ne pouvait atteindre le système traditionnel.

Le niveau moyen de scolarité de la population était alors de sept ans. De développement encore récent, le secondaire public commençait à se diversifier en sections classique et scientifique. Ses finissants de la section classique bifurquaient vers le collège privé et ceux du scientifique pouvaient s'inscrire dans les classes préparatoires de quelques facultés universitaires. Le collège classique demeurait la voie royale d'accès à l'université, mais une voie bien étroite et longue : ouverte à quelque 7 % des jeunes et à une fille sur huit inscrits ; d'une durée de huit ans ; limitée par son programme traditionnel d'humanités. Enfin, en parallèle, une mosaïque d'établissements professionnels : quelques instituts techniques, des écoles de soins infirmiers ou de commerce.

La structure avait une faiblesse particulièrement grave : au contraire des autres pays occidentaux, des autres provinces canadiennes et même du réseau anglophone du Québec, où l'on pouvait accéder au premier diplôme universitaire en seize ans, il en fallait de dix-sept à dix-neuf aux élèves de la filière francophone.

Ainsi donc se posaient, durant les années cinquante, les problèmes de l'accessibilité aux études collégiales et universitaires, de la rationalisation des structures de l'enseignement, de la formation de techniciens de niveau supérieur.

C'est dans la foulée de ces préoccupations que s'inscriront la commission Parent et la réforme scolaire, que l'on concevra un niveau d'études préuniversitaires et professionnelles, que naîtra le cégep.

L'euphorie des bâtisseurs

L'étape de la conception et de la naissance des cégeps se situe entre 1964 et 1970, soit de la parution du rapport Parent au premier colloque de la Fédération des cégeps ; une phase de création et d'implantation du cégep, caractérisée par « l'euphorie des bâtisseurs ».

L'institut

Qui dit « euphorie » entend exaltation et bien-être. Et, à ma souvenance, ce sont bien là les sentiments qui animaient la commission Parent et le milieu des collèges lorsque parut, en novembre 1964, le deuxième tome du rapport Parent.

L'exposé de la commission sur l'humanisme contemporain et l'éducation était magistral. Ceux qui avaient cheminé vers la réforme scolaire s'y retrouvaient. École et société, crise de l'enseignement, pluralisme culturel : les questions étaient posées dans un discours qui dépassait les attentes. À l'époque, on traduisait ainsi ces sentiments de satisfaction et d'optimisme dans la revue *Relations* : « Il faut féliciter et remercier la Commission royale de nous avoir remis un rapport de grande classe. On doit admirer la cohérence et la forte structuration de ce rapport, ses aspects créateur et prospectif. C'est ce qui explique, nous semble-t-il, la réaction générale favorable, l'attitude positive, la volonté de collaboration réaliste, qui nous paraissent caractériser l'accueil du rapport dans les milieux intéressés à l'enseignement[4]. »

La commission situait l'enseignement collégial au point névralgique de la réforme du système scolaire. Allant à l'encontre de la majorité des mémoires reçus, une intuition exceptionnelle et majeure l'amenait à recommander la création d'un cycle autonome d'études préuniversitaires et professionnelles, distinct du secondaire et de l'université : ***l'institut***. Le projet était exaltant, tant en raison même du concept d'institut que de ses retombées sur les institutions existantes et des défis que poserait son implantation.

D'autres pays, face aux mêmes nécessités de démocratiser les études secondaires, de rationaliser les structures, de former des techniciens de niveau supérieur et de renouveler la pédagogie, avaient choisi de développer, d'une part, leurs instituts techniques et leurs collèges communautaires et, d'autre part, de décentraliser le collège universitaire et de le subdiviser en deux cycles : le *junior* et le *senior*. La commission Parent proposait, elle, de créer un niveau spécifique d'études et des établissements polyvalents où jeunes et adultes se prépareraient à l'université ou au monde du travail.

La commission prévoyait la création de 25 à 30 instituts, regroupant chacun une clientèle hétérogène de 1 500 à 1 800 étudiants[5]. Les études dureraient deux ans (12e et 13e années de scolarité)[6]. Les étudiants du secteur professionnel recevraient, à côté des cours obligatoires pour tous – éducation physique, langue maternelle, langue seconde et philosophie –, une solide formation spécialisée qui comporterait quelques matières culturelles. Les futurs étudiants d'université ne devraient pas, quant à eux, se spécialiser à ce stade ; tout au plus pourrait-on parler pour eux de certaines concentrations ou de blocs de cours orientés vers des groupes de facultés[7].

L'enseignement collégial et les cégeps

Le ministère de l'Éducation endosse les recommandations de la commission Parent. Il prépare la loi qui créera les collèges d'enseignement général et professionnel de même que le règlement qui définira le cadre général de l'enseignement collégial. Des comités précisent le statut, la structure et les pouvoirs des cégeps et organisent la mise en place d'un réseau de collèges ; ils esquissent aussi les programmes et le régime pédagogique du cégep. Le sous-ministre Pierre Martin et le premier directeur de l'enseignement collégial, Jean-Paul Desbiens, rédigent, en novembre et décembre 1966, le « Document d'éducation n° 3 » : *L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel.*

Notons d'abord que le Ministère a substitué au terme d'*institut* celui de *collège d'enseignement général et professionnel* et remplacé l'expression *préuniversitaire et professionnel* par l'adjectif *collégial*. Il maintient la durée de deux ans pour les études générales, mais, s'écartant du projet de la commission, il prévoit que la durée des études professionnelles pourra varier de deux à trois ans.

Globalement, le Ministère respecte les orientations qui sont à l'origine de l'idée d'*institut* : reconnaissance des besoins de la société, urgence de hausser le niveau et le taux de scolarisation de la population et de développer des techniciens de niveau supérieur, nécessité de rationaliser les structures du système scolaire. Orienté vers l'action, le Ministère approfondit les analyses démographiques de la commission et sa description de la situation de l'enseignement postsecondaire.

Le Ministère définit ensuite la finalité propre du niveau de l'enseignement collégial : « Parfaire et confirmer la formation générale de l'étudiant au moyen de certaines disciplines de synthèse comme les lettres et la philosophie ; permettre ensuite à l'étudiant d'amorcer ou de compléter sa formation professionnelle[8]. » Il précise les seuils d'entrée et de sortie du niveau collégial et fait appel à la coordination entre les responsables de l'enseignement secondaire, collégial et universitaire.

Les programmes d'études auront, comme principe organisateur, la polyvalence. La nouvelle culture est « un univers polyvalent de connaissances (cultures humaniste, scientifique, technique, culture de masse) [...] l'organisation de l'enseignement collégial doit tenir

compte du pluralisme culturel [et] décloisonner les réseaux parallèles[9] » du système scolaire. « La polyvalence doit également faciliter l'orientation progressive de l'étudiant [...] offrir à chaque élève la possibilité de choisir lui-même la combinaison des matières commandées par son orientation[10]. »

Le modèle général des programmes devra cependant « assurer l'équilibre entre les matières obligatoires et les matières à option. [...] On estime qu'environ le tiers du temps sera affecté à des matières obligatoires de formation générale (axées sur la langue et la philosophie) et les deux tiers, à des matières optionnelles (matières dites « de concentration », d'une part, et matières complémentaires, d'autre part)[11] ». Cependant, tant la spécialisation professionnelle que la concentration préuniversitaire doivent « éviter d'emprisonner les élèves dans des apprentissages trop hâtivement déterminés ». Les études collégiales ne doivent pas préparer à tel emploi particulier, ni à telle faculté universitaire, mais à un monde technique mobile ou à un groupe de facultés. « Quant aux matières complémentaires, elles offriront à un élève la possibilité d'entrer en contact avec un univers de connaissances que ses études antérieures ne lui ont pas permis d'explorer suffisamment ou que son orientation ultérieure ne lui permettra pas de rencontrer par la suite. Ces matières pourraient être l'économique, pour un futur prêtre, la physique, pour un futur littéraire, la littérature, pour un futur électronicien, et ainsi de suite[12]. »

Le document va même au détail de la pratique pédagogique. Ainsi : « Il faut éviter que l'horaire hebdomadaire de l'élève soit entièrement occupé par l'enseignement magistral. Qu'il s'agisse des matières de formation générale ou des matières de concentration, 40 pour cent du temps que l'élève passe dans l'institution doit être affecté à des travaux personnels dirigés.[13] »

Enfin, le Ministère se réserve la sanction des études et le droit d'administrer des examens de contrôle. Cependant, « Cela n'implique pas que des examens communs seront administrés chaque année dans toutes les disciplines. Une large autonomie sera accordée dans ce domaine aux institutions d'enseignement collégial[14] ». D'autre part, on ne retrace pas dans la politique du ministère l'intention de mettre en place un dispositif d'accréditation des cégeps, comme l'avait fortement recommandé la commission Parent.

L'activité éducative

Invité à l'époque à commenter le rapport du Conseil supérieur, j'avais intitulé un article de *Prospectives* : « Utopies directrices et directions utopiques »[15]. *L'Activité éducative*[16] semblait une « utopie », au sens du beau rêve qui minimise les difficultés ; mais « directrice », parce qu'elle redonnait un sens à l'éducation. J'estime encore aujourd'hui que *L'Activité éducative* demeure, au Québec, un classique de la pédagogie. Par ailleurs, ce discours euphorique nous engageait dans des « directions utopiques », comme on les a vécues durant la décennie soixante-dix.

L'essentiel du message consistait à recentrer l'enseignement sur l'élève, alors qu'il l'était, depuis cent ans, sur le savoir. Face à l'activité éducative, les éducateurs peuvent avoir deux conceptions fondamentales. L'une, dite « mécaniste », soumet l'élève à des influences et à

des contraintes externes qui tendent à l'informer, à le changer, à le mouler. L'autre, dite « organique », aide l'étudiant, actif dans son engagement personnel, dans son dynamisme interne d'auto-éducation. Dans ce dernier cas, le maître est un agent coopérateur, un facilitateur, et les structures administratives ou le régime pédagogique, des services. L'éducation s'ajuste aux besoins individuels, aux rythmes de croissance : elle se personnalise.

Un bon vent frais entrait dans l'école. L'élève et son maître trouvaient enfin leur place dans la réforme scolaire. Durant toute cette décennie, *L'Activité éducative* alimentera la réflexion pédagogique sur les objectifs, les programmes d'études, l'évaluation des apprentissages, la relation maître-élève. Elle influencera le comité d'études du Conseil sur l'enseignement collégial, en 1975. Et l'on en retrouve encore l'effet dans la pédagogie collégiale actuelle par le biais de la formation fondamentale et dans l'orientation psychopédagogique du perfectionnement des enseignants.

Le rapport Parent avait rappelé la vocation sociale de l'école et mis en place les structures nécessaires à la réalisation de cette vocation. Par *L'Activité éducative*, le Conseil supérieur remettait en valeur la finalité première de l'éducation : la formation personnelle de l'élève.

Le développement des cégeps dans la société québécoise

En moins de trois ans, 34 cégeps avaient été créés. Près de 50 000 étudiants y étaient inscrits, dont 58 % au secteur général et 42 % au professionnel. Les collèges vivaient, depuis 1968, les contestations étudiantes et l'on s'acheminait vers la crise syndicale de 1972. La Fédération des cégeps, créée en 1969, se devait de faire le point sur l'enseignement collégial. En février 1970, elle organise son premier colloque qui porte sur « Le développement des cégeps dans la société québécoise »[17].

L'événement est d'importance majeure. Outre les intervenants du réseau – cégeps, ministère de l'Éducation, Conseil supérieur de l'éducation, Fédération des cégeps et Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE) –, tous les milieux intéressés à l'enseignement collégial y participent : membres de la commission Parent, représentants des universités et du monde du travail, sociologues, pédagogues et administrateurs. La réflexion durera trois jours. Communications et ateliers sont organisés autour de trois thèmes : *le cégep et la société québécoise*, *la dimension enseignement au cégep* et *les règles du jeu au cégep*. Pour informer les participants et alimenter les échanges, un imposant dossier de travail a été compilé. Des topos présentent chacune des activités sous forme de questions susceptibles d'être débattues ; de nombreux articles, textes et écrits, en rapport avec chaque activité, posent les problématiques et aident les participants à se préparer au colloque.

Le cégep et la société québécoise. Le premier thème donne d'abord l'occasion aux participants de rappeler les intentions fondamentales du rapport Parent et de se demander comment la situation des cégeps correspond à ces intentions. On s'interroge ensuite sur le type de société que devient le Québec, sur « le destin du Québec en Amérique » et sur la

relation entre économie et éducation dans cette société. À l'heure de la révolution tranquille, les participants tentent de faire le point sur l'évolution sociale et culturelle, sur les transformations les plus significatives et sur leur impact sur l'éducation. Deux questions retiennent particulièrement l'attention : l'évolution des valeurs et le mouvement de la participation comme solution aux différentes contestations. Enfin, de façon concrète, on analyse la situation des relations entre le cégep et son milieu.

La dimension enseignement au cégep. Le deuxième thème fait lever l'ensemble des problèmes pédagogiques que rencontre le réseau des cégeps trois ans après sa création. C'est lucidement qu'on identifie l'absence d'objectifs de formation spécifiques à l'enseignement collégial, la situation inconfortable du cégep entre le secondaire et l'université, la difficulté d'intégrer les adultes dans l'institution, le défi de créer une pédagogie collégiale, celui de développer des services adéquats de soutien pédagogique aux étudiants et au personnel, le problème, enfin, de la nouvelle culture. L'impression dominante qui se dégage de ce colloque est la lucidité et la clairvoyance avec lesquelles les participants posent les questions pédagogiques et annoncent les débats continus que vivront les cégeps jusqu'à ce jour.

Les règles du jeu au cégep. La contestation alors régnante est enfin l'occasion pour le milieu de l'enseignement collégial de préciser ses règles de jeu. On demande aux administrateurs, aux professeurs et aux étudiants de repenser leur rôle respectif, de parler d'éthique, de réconcilier le projet collectif, l'autonomie des groupes et la liberté des personnes. Ces questions mettent particulièrement sur la sellette les responsables des services aux étudiants.

Conclusion

La réforme scolaire et le cégep étaient un projet de société. Le Québec désirait ce projet depuis dix ans, la commission Parent l'a conçu, le Ministère l'a formulé, le milieu l'a assumé et l'a implanté, le contexte de la prospérité économique l'a favorisé.

La commission Parent a remis son rapport à la fin de 1964. Le COPEPP (Comité de planification de l'enseignement préuniversitaire et professionnel) a étudié les recommandations du rapport en 1965. On a créé, au Ministère, une Direction générale en 1966, et le projet de loi créant les cégeps a été sanctionné le 21 juin 1967. Trois mois plus tard, douze cégeps ouvraient leurs portes, suivis de onze autres en 1968 et de onze autres encore en 1969. Ce qui signifie, entre-temps : l'élaboration d'un règlement, des programmes et du régime pédagogique ; la collaboration des établissements que regrouperait le cégep ; le choix des lieux d'implantation, les aménagements physiques, le recrutement des cadres et des enseignants, la constitution des conseils d'administration. Alors qu'un grand nombre jugeaient « folie furieuse » cette entreprise, les bâtisseurs se devaient d'être euphoriques.

Références

1. *Les insolences du Frère Untel*, Préface d'André Laurendeau, Montréal, Les éditions de l'Homme, © 1960, 158 p.
2. Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, Québec, 1956.
3. ANGERS, Pierre, *L'enseignement et la société d'aujourd'hui*, Montréal, Éditions Sainte-Marie, 1961, 46 p.
4. *Relations*, janvier 1965, n° 289, « Le Rapport Parent (2) en première lecture ».
5. Commission royale d'enquête sur l'enseignement, *Rapport*, tome II, n^os^ 103 et 285.
6. *Idem*, n° 99.
7. *Idem*, n° 106.
8. Ministère de l'Éducation, *L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel*, Document d'éducation n° 3, janvier 1967, p. 29.
9. *Idem*, p. 36.
10. *Idem*, p. 37.
11. *Ibid.*
12. *Idem*, p. 38.
13. *Ibid.*
14. *Idem*, p. 39.
15. GINGRAS, Paul-Émile, « Utopies directrices et directions utopiques » dans *Prospectives*, novembre 1972, vol. 7, n° 5, p. 251-254.
16. *L'activité éducative* (1970), Rapport annuel 1969-1970 du Conseil supérieur de l'éducation.
17. *Le développement des cégeps dans la société québécoise* (1970), Dossier de travail, « Colloque 70 », de la Fédération des cégeps.

L'évolution du réseau collégial

Denise BARBEAU

Les nombreux rapports qui ont jalonné l'histoire des collèges et dans lesquels on présentait des évaluations, des bilans et des propositions de changement témoignent des préoccupations de la société et des collèges eux-mêmes à l'égard de l'enseignement collégial. Ils permettent de suivre l'évolution des collèges qui mène à la mise en œuvre des mesures de renouveau de l'enseignement collégial décidées par le gouvernement en 1993.

Le rapport Roquet (1970)[1]

Trois ans après la création des cégeps, le ministère de l'Éducation demande à un comité présidé par Ghislaine Roquet d'étudier, suite aux insatisfactions exprimées par plusieurs, la structure des programmes des cégeps. Le comité Roquet constate, à partir de rapports portant sur la période de 1967 à 1970, que les cours communs obligatoires (langue maternelle, philosophie ou *Humanities* et éducation physique) ne satisfont pas les comités consultatifs, en particulier ceux du secteur professionnel.

Avant de recommander un nouvel aménagement des cours communs obligatoires et des cours complémentaires, les membres du comité tiennent à rappeler les intentions et les objectifs de formation souhaités par les auteurs du rapport Parent : recherche d'un humanisme, équilibre entre culture générale et spécialisation, polyvalence de la formation, nécessité d'allier une formation générale à une formation professionnelle, développement chez l'étudiant du sens critique, d'attitudes positives face à la disparité de l'activité humaine, développement également de toutes les dimensions de sa personnalité, acquisition d'habiletés intellectuelles fondamentales, développement du sens des responsabilités et de la créativité.

Dans un souci de remédier aux insatisfactions relatives aux cours communs obligatoires, tout en assurant la meilleure formation possible, le comité recommande le maintien du nombre de cours communs, mais il propose d'aménager dans un même ensemble les cours communs obligatoires et les cours

Tiré de : « Le bilan des cégeps de 1967-1992 » dans *Pratiques pédagogiques*, Montréal, Cégep de Bois-de-Boulogne, novembre 1992, p. 6 à 15.

Adapté et mis à jour par Jean-Pierre Goulet.

complémentaires. Le comité fait donc « une tentative pour allier, dans un même corpus de formation générale, les deux formations à orientation distincte dispensées dans les collèges d'enseignement général et professionnel, c'est-à-dire la formation plus spécifiquement préuniversitaire et la formation plus technique[2]. » Le rapport sera vite mis aux oubliettes et ce n'est qu'en 1993 que le gouvernement modifiera la structure des cours communs obligatoires et des cours complémentaires en les rassemblant dans une même composante de formation.

Le rapport de Paul-Émile Gingras et de ses collaborateurs sur l'évaluation des collèges (1973)[3]

Quatre années après la sanction de la Loi des collèges (loi 21), la société québécoise se questionne sur la valeur des cégeps, « le public perd confiance dans les écoles et les collèges ; le contribuable juge les coûts exorbitants ; l'étudiant conteste ; le défavorisé est négligé ; la justice sociale s'impose. Tous ces facteurs mènent à l'évaluation et à la notion de rentabilité » (Gingras *et al.*, p. 25).

En mars 1971, le Conseil supérieur de l'éducation demande à Paul-Émile Gingras et à ses collaborateurs d'étudier des moyens d'évaluer ou d'accréditer les cégeps. Ceux-ci, partant des expériences américaines, identifient les buts poursuivis par un processus d'accréditation : résoudre des problèmes de coordination, identifier et établir des normes et des standards d'excellence, améliorer le niveau des programmes d'études en mettant à contribution les intervenants du milieu.

Comment atteindre ces buts ? Comment arriver à évaluer les cégeps et l'enseignement qu'on y dispense ? Deux aspects de l'accréditation sont plus importants : le contrôle de l'accréditation et le processus. Au Québec, le ministère de l'Éducation est responsable des établissements qu'il crée, il doit les contrôler et en assurer la qualité. Mais alors, qui doit contrôler l'accréditation ? Selon les membres du comité sur l'évaluation des collèges, un comité *ad hoc* du Conseil supérieur de l'éducation « composé de représentants du Ministère, des institutions, des corporations professionnelles, mais aussi du milieu – parents, étudiants, etc. – pourrait jouer ce rôle d'organisme d'accréditation et prendre le contrôle de l'accréditation » (p. 10). Quant au processus d'évaluation, le comité recommande qu'il soit un processus d'auto-évaluation devant répondre à deux questions fondamentales :

- les objectifs poursuivis par le cégep sont-ils nettement identifiés, appropriés et opérationnels ?
- les ressources humaines et physiques, l'environnement et le climat permettent-ils d'atteindre ces objectifs ?

Ce processus d'auto-évaluation doit donc être centré essentiellement sur le développement des établissements. Il ne s'agit donc pas, soulignent les auteurs, de comparer entre eux les collèges mais plutôt de favoriser leur développement. Ce n'est cependant qu'en 1979 que seront mises en place des mesures pour amener les collèges à s'auto-évaluer.

Le Collège (1975)

Les premières années cahoteuses des cégeps, la réflexion sur les cours communs obligatoires et sur l'opportunité et l'urgence de l'évaluation des collèges déclenchent, en 1973, une vaste opération de consultation sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial. Cette consultation donne lieu, en 1975, à deux textes importants : un rapport synthèse de la consultation établissant un premier bilan et une première étude prospective de l'enseignement collégial et le rapport *Le Collège*, plus connu sous le nom de rapport Nadeau, qui marquera à long terme le développement de l'enseignement collégial.

Le Collège. Synthèse de la consultation sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial[4]

Ce premier bilan fait ressortir quatre aspects plus ou moins réussis de la réalité des cégeps : la vie à l'intérieur des cégeps et les rapports avec l'État, la formation des étudiants et l'organisation de l'enseignement, l'éducation des adultes et l'accessibilité de l'enseignement collégial.

La vie à l'intérieur des cégeps et les rapports avec l'État

La composition des conseils d'administration (CA) des collèges ne satisfait pas toutes les personnes consultées, certaines désirant une plus grande participation des membres de l'externe, d'autres une participation majoritaire des membres délégués de l'interne. De plus, on attribue au CA un rôle de planification des grandes orientations plutôt qu'un rôle de gestion. Ces désirs contradictoires et ces deux conceptions très différentes de la composition et du rôle du CA provoquent des conflits relationnels non négligeables entre les différentes catégories de personnel des cégeps. Il est important également de souligner que le département plutôt que la commission pédagogique est le lieu privilégié de la participation pédagogique.

Quant aux rapports entre les cégeps et l'État, la consultation montre une grande insatisfaction et beaucoup de tension. Les cégeps considèrent leur autonomie comme insuffisante et souhaitent une participation plus grande aux décisions qui les concernent.

La formation des étudiants et l'organisation de l'enseignement

Le premier bilan porté sur la formation des étudiants et l'organisation de l'enseignement est plutôt négatif. On constate l'échec plus ou moins grand de la formation générale, on souhaite un meilleur équilibre entre la formation générale et la formation spécialisée. Quant à la pédagogie, on constate qu'elle est plutôt d'orientation traditionnelle et l'on souhaite un meilleur équilibre entre l'enseignement théorique et l'enseignement pratique.

La consultation permet également de cerner des éléments qu'il est important d'améliorer : l'évaluation de l'apprentissage, l'orientation et le support des étudiants, l'harmonisation entre le niveau secondaire et le niveau collégial et entre le niveau collégial et

l'université ou le milieu du travail. « Assez unanimement, le milieu a dit au Conseil supérieur que le niveau collégial n'a pas su, jusqu'ici, identifier ses objectifs propres, et plus spécialement, se situer entre le secondaire et l'université. » (p. 23)

Quant à l'intégration des deux secteurs, général et professionnel, la majorité des personnes consultées concluent à l'échec. Il faut, à l'avenir, travailler activement à une plus grande harmonisation des deux secteurs. Fait intéressant à souligner, la majorité des personnes consultées ne sont pas favorables à une nouvelle restructuration des cégeps et considèrent qu'il faut plutôt travailler à améliorer la structure telle qu'elle existe.

L'éducation des adultes

Relativement à l'éducation des adultes, les personnes consultées soulignent qu'il est important de concevoir cette éducation dans une perspective d'éducation permanente où il est essentiel de tenir compte des besoins des étudiants. La souplesse doit être une caractéristique importante de l'éducation des adultes, souplesse des conditions d'admission et des préalables scolaires, mais cette souplesse doit cependant aller de pair avec la cohérence de la formation offerte.

La consultation permet également de souligner l'importance de favoriser l'accessibilité de l'enseignement collégial aux adultes, et cette accessibilité doit se réaliser dans une perspective de formation continue et de formation sur mesure.

L'accessibilité de l'enseignement collégial

Relativement à l'accessibilité, les personnes consultées croient que cette dernière est limitée par les préalables imposés à l'admission ; mais, quand il s'agit de prendre position à savoir si l'on doit enlever ces préalables, les opinions sont très partagées. Les divers intervenants soulignent l'importance de favoriser et de supporter davantage les jeunes venant des milieux défavorisés et des milieux éloignés.

Le Collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial (Le rapport Nadeau)[5]

Suite à cette vaste consultation sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, le Conseil supérieur de l'éducation reconnaît que « depuis le tout début de la réforme scolaire, l'enseignement collégial s'est buté à un obstacle majeur que le milieu a identifié comme l'absence d'objectifs suffisamment spécifiques et ajustés aux besoins » (p. 29). Pour pallier cette lacune importante, le Conseil présente, à travers le rapport *Le Collège*, une conception nouvelle de l'enseignement collégial.

Cette conception nouvelle est axée sur **la formation fondamentale**.

La formation postsecondaire est professionnelle, mais elle vise la transformation de l'être à travers la maîtrise d'une technique, d'une discipline, d'un champ de savoir. En ce sens, elle est d'abord formation fondamentale. À travers l'acquisition de ce

savoir, elle se préoccupe de rigueur de pensée, de sens critique, de méthode de travail, de conscience historique ; elle vise à la maîtrise des principes, de la démarche propre aux disciplines, des concepts de base et des lois qui permettent de saisir l'essentiel d'un savoir, de le situer dans une culture. Cette formation fondamentale se distingue de la formation générale que vise le secondaire, en ce sens qu'elle ne s'acquiert plus à travers un large éventail de disciplines, mais dans un champ concentré du savoir. (p. 51)

La formation fondamentale doit s'insérer dans des programmes qui seraient structurés en modules. Le module est « l'unité opérationnelle de base regroupant les étudiants inscrits à un même programme, leurs professeurs, le milieu socio-économique, les services éducatifs et administratifs dont la tâche est d'administrer, de vivre le projet éducatif commun, le programme » (p. 71). Chaque module comporte, dans l'esprit du rapport Nadeau, une identité propre qui correspond à la particularité de chaque programme. Le module est l'unité de base, le pivot de la structure du collège, le lieu de la vie pédagogique. C'est une structure souple, flexible, qui permet de répondre aux besoins des étudiants et qui favorise la concertation des divers intervenants œuvrant avec et pour les étudiants.

Pour atteindre les objectifs de formation fondamentale et de travail en module, le rapport Nadeau souligne que l'évaluation est un outil indispensable. « L'accréditation est le meilleur moyen que pourrait utiliser le ministère de l'Éducation. » (p. 115) Le rapport Nadeau insiste sur les idées et les recommandations du rapport Gingras (1973) en prônant la formule d'auto-évaluation et d'auto-analyse.

L'idée de « module » est révolutionnaire pour l'époque. D'un modèle traditionnel axé sur la discipline et les départements, on propose de passer à un modèle axé sur l'étudiant et ses besoins de formation. On propose un regroupement de tous les intervenants qui demande obligatoirement une concertation et qui est axé sur la pédagogie où « le collège devient un centre de ressources éducatives, dont la fonction première est d'assurer la disponibilité de programmes appropriés aux besoins d'un milieu » (p. 130). Cette conception de l'enseignement collégial a pris environ quinze ans pour faire son chemin et commencer à imprégner l'enseignement et la vie des cégeps. Elle est à la source de ce qu'on appelle maintenant **l'approche-programme**.

Le point de vue de la Direction de l'enseignement collégial (DGEC) sur l'enseignement collégial (1975)[6]

Immédiatement après ce bilan, la Direction de l'enseignement collégial fait connaître, dans un rapport connu sous le nom de rapport GTX (pour Groupe de travail « X »), son point de vue sur l'enseignement collégial.

Dans un premier temps, la DGEC dresse un bilan positif des collèges et elle affirme que le réseau collégial doit être conservé. Elle affirme aussi que les grands objectifs fixés par le rapport Parent ont été atteints.

Les collèges ont réalisé les objectifs fixés par l'État, de regrouper les institutions dans un tout distinct, sur la base de la polyvalence ; ils ont répondu aux besoins de la croissance des institutions, ils ont assuré des services scolaires équivalents dans toutes les régions du Québec, en permettant le recyclage, dans chaque région, de la population active, de façon à la préparer à des emplois techniques spécialisés ; ils ont offert aux adultes le complément de formation générale nécessaire pour jouer un rôle actif dans notre société. Institutions au service de leur milieu respectif, ils ont assuré une meilleure utilisation des ressources matérielles et humaines disponibles. (p. 20)

La DGEC souligne cependant certaines lacunes. Entre autres, elle reconnaît que les cégeps ont de la difficulté à se définir une identité, « il n'y a qu'au secteur professionnel où le CEGEP a pu se développer une identité » (p. 8). Elle admet également que la faiblesse majeure des cégeps se situe dans la formation qu'ils offrent et qu'il est essentiel pour ces derniers, s'ils désirent maintenir l'objectif de la polyvalence des programmes, de modifier leur façon de les élaborer. Relativement aux programmes, la DGEC souligne :

- qu'il existe un déséquilibre entre les cours obligatoires, les cours de concentration et les cours complémentaires ; en fait, les cours de spécialité prennent la place prépondérante ;
- que la langue seconde ne figure pas dans les cours obligatoires ;
- que la philosophie occupe 180 périodes au lieu des 120 prévues à l'origine ;
- que les cours de français ne tiennent pas compte de l'orientation des étudiants ;
- que les cours complémentaires sont inexistants dans certains programmes.

Le rapport GTX identifie également d'autres problèmes qui viennent nuire au bon fonctionnement des cégeps, notamment l'importance trop grande des départements et la centralisation des pouvoirs. Les auteurs du rapport demandent : « Comment répondre à l'esprit du rapport Parent avec la structure actuelle des départements et les pouvoirs qu'ils ont ? [...] On sait que les conventions collectives ont créé des privilèges dans ce domaine. Malgré tout, nous croyons que des efforts doivent être faits autant par les enseignants que par les administrateurs. » (p. 13) Quant à la centralisation des pouvoirs, les auteurs affirment : « Malgré une apparente décentralisation, la " loi 21 " instaure un système aux contrôles centralisés. » (p. 12)

Les auteurs du rapport GTX suggèrent, pour pallier les lacunes des cégeps, le travail en module. Ils croient que ce mode de fonctionnement permettrait une meilleure formation des étudiants. Ils prônent également le perfectionnement du personnel : « C'est sur la formation et le perfectionnement de leurs personnels que les collèges doivent compter pour gérer le changement qui s'impose en vue de l'atteinte des objectifs provinciaux et locaux d'éducation. » (p. 55) Ils croient également qu'il faut réviser le régime pédagogique qui leur paraît insatisfaisant et favoriser une cogestion des cégeps ; il est important que les CA des cégeps aient des pouvoirs réels.

On a assisté à une levée de boucliers contre le rapport Nadeau (et également contre le rapport GTX). Dans un document sur la question[7], Paul-Émile Gingras souligne que « cet accueil au rapport est un des exemples de la vie de l'école qui évolue successivement, depuis dix ans, entre deux courants : celui des négociations collectives et celui de l'indifférence » (p. 17).

Pour les centrales syndicales (FEQ et FNEQ), le rapport Nadeau accentue l'emprise du patronat sur les études collégiales, et la formule du module est une « menace à l'existence et au pouvoir des enseignants à l'intérieur des départements constitués selon les disciplines » (p. 24).

Par contre, les associations de collèges (la Fédération des cégeps et l'Association des collèges privés du Québec) réagissent dans l'ensemble positivement au rapport Nadeau. Elles reprochent cependant au rapport de ne pas insister sur l'importance de faire de l'enseignement collégial un niveau vraiment distinct de l'enseignement supérieur.

Ces deux réactions diamétralement opposées ne peuvent permettre un climat propice à une véritable remise en question et à une nouvelle évolution des cégeps. Ni le rapport Nadeau ni le rapport GTX n'auront de suites dans l'immédiat.

Le livre blanc sur les cégeps : *Les collèges du Québec, nouvelle étape* (1978)[8]

Soucieux de faire avancer les choses, le gouvernement profite du dixième anniversaire des cégeps pour réagir. Il publie *Les collèges du Québec, nouvelle étape*. Dès le début du document, les auteurs du rapport affirment que les cégeps sont une innovation pédagogique majeure et porteuse d'avenir, mais qu'ils doivent, s'ils veulent vraiment répondre à leur mission et évaluer où ils en sont rendus, se réajuster pour répondre plus efficacement à ce qu'on attend d'eux.

Dans un premier temps, les auteurs identifient les réussites : l'objectif de la démocratisation des collèges est atteint ; en ce qui concerne la rationalisation et l'uniformisation des structures de l'enseignement, de grands pas ont été faits et le réseau est nettement plus cohérent ; la diversification des programmes et la polyvalence sont relativement réussies ; pour ce qui est de la formation professionnelle, les auteurs soulignent que :

> *L'enseignement professionnel n'est nullement devenu le parent pauvre que d'aucuns prévoyaient au moment où il s'est joint aux programmes préuniversitaires. Loin d'y perdre son identité, il s'est taillé une place vraiment originale. [...] Le Québec, d'ailleurs récolte les fruits de ce système.* (p. 19)

Quant au rôle du cégep comme agent de développement socio-culturel, dans une large mesure le bilan est positif, mais certains aspects doivent être améliorés. Les auteurs font le même constat relativement au renouveau pédagogique.

Cependant, les objectifs de la réforme de 1967 n'ont pas tous été pleinement atteints et des lacunes subsistent, en particulier en ce qui a trait à l'accessibilité des collèges, à leur polyvalence et, également, en ce qui a trait à une formation harmonieuse de l'étudiant. Les auteurs soulignent que les taux de fréquentation varient beaucoup selon les régions, l'appartenance ethnique et le secteur d'études, général ou professionnel. Au passif du bilan, le rapport ajoute : la qualité de l'enseignement, le partage du pouvoir de décision dans les établissements et dans le réseau national, et les rapports entre les collèges et les syndicats.

À la fin de ce bilan, les auteurs du rapport *Les collèges du Québec, nouvelle étape* affirment : « Il leur (les cégeps) appartient de faire la preuve qu'ils méritent encore la confiance du public. » (p. 33) Il faut procéder à des changements en « sauvegardant la spécificité du CEGEP » (p. 34). Pour y arriver, on doit procéder à l'évaluation des établissements et de l'enseignement dispensé. L'évaluation « permet à la population de savoir si les établissements s'acquittent bien de leurs tâches et assurent à la clientèle de toutes les régions des services éducatifs de valeur. » (p. 38) On doit également réévaluer la formation offerte aux étudiants et axer celle-ci autour de la formation fondamentale de l'étudiant, donc favoriser le développement intégral de la personne. Il faut de plus réviser le noyau des cours communs obligatoires ; une révision du régime pédagogique s'impose. Il faut également renforcer les responsabilités administratives locales. De plus, les auteurs croient que la formation et le perfectionnement pédagogiques des professeurs peuvent avoir une influence positive sur la formation des étudiants et qu'on doit y accorder une attention particulière. Finalement, les auteurs du rapport recommandent la création du Conseil des collèges, un organisme national indépendant, dont la mission « sera de conseiller le ministre et les collèges dans la mise en œuvre du renouveau souhaité » (p. 76).

Modifications de la loi des collèges et création du Conseil des collèges (1979)[9]

Dans la lignée du rapport *Les collèges du Québec, nouvelle étape*, le gouvernement sanctionne, le 22 juin 1979, la nouvelle loi des cégeps et la loi sur le Conseil des collèges. La première modifie, entre autres, la composition du CA et favorise une plus grande autonomie institutionnelle. La seconde crée le Conseil des collèges, qui a comme fonction de donner des avis au ministre de l'Éducation sur les projets de règlements, les programmes d'études, l'admission des étudiants, les examens et les diplômes, l'état et les besoins de l'enseignement collégial, etc.

L'évaluation institutionnelle des cégeps est importante pour le gouvernement et ce dernier confie à la Commission de l'évaluation du Conseil des collèges le mandat d'évaluer les politiques institutionnelles des collèges et leur mise en œuvre. De façon nette, ce mandat identifie les collèges comme les instances d'évaluation du fonctionnement institutionnel, mais, en même temps, précise l'obligation qu'ils ont de soumettre à la commission leurs politiques d'évaluation institutionnelle. Il opte ainsi pour l'auto-évaluation mais rejette l'idée de l'accréditation prônée dans le rapport Nadeau.

L'objectif du gouvernement à l'égard des collèges est clair : il désire que les cégeps répondent aux mandats que la société québécoise leur a confiés et qu'ils rendent des comptes à cette société. Pour y arriver, il leur offre, par le Conseil des collèges, du support pour établir leurs politiques institutionnelles d'évaluation.

Le régime pédagogique de 1984[10]

Ce n'est qu'en 1984 que le gouvernement sanctionne le Règlement sur le régime pédagogique du collégial ; jusque-là, les cégeps avaient fonctionné sous un régime pédagogique provisoire.

La version commentée du régime pédagogique de 1984 réaffirme les grands objectifs proposés par le rapport Parent, soit la polyvalence, la cohérence du réseau collégial, l'accessibilité pour un plus grand nombre à des activités de formation de qualité, l'éducation permanente, la décentralisation des pouvoirs et l'affirmation des droits et responsabilités des étudiants. De plus, il précise « que le trait le plus caractéristique de l'enseignement collégial réside dans le fait qu'il est appelé à dispenser une formation de type fondamental » (p. 5-6). Quant au bloc des cours obligatoires, il est maintenu tel qu'en 1967, malgré les recommandations faites par plusieurs instances de le modifier.

Le rapport *Le cégep de demain* (1985)[11]

Après 17 ans de régime pédagogique provisoire, le monde des cégeps regarde vers l'avenir et le Conseil des collèges publie un rapport essentiellement prospectif. Le Conseil attribue trois grandes missions aux cégeps de demain : une mission de formation, une mission de recherche et une mission de services à la communauté.

« Ce sont les besoins de formation qui légitiment les services d'enseignement et non l'inverse. » (p. 11) Pour le Conseil, les « défis du système collégial, pour répondre adéquatement aux besoins de demain, sont essentiellement d'ordre pédagogique » (p. 33). Il faut assurer aux étudiants une formation intégrée et de type fondamental. Pour y arriver, la concertation et l'évaluation sont nécessaires.

Quant à la mission de recherche des collèges, elle semble s'imposer de soi :

> *La recherche nécessaire pour une pédagogie adaptée aux diverses clientèles du collégial peut être faite en dehors des collèges, dans les universités par exemple, mais il serait plus qu'anormal que les collèges n'y participent pas, ne serait-ce que parce qu'ils sont ceux qui connaissent le mieux les besoins pédagogiques de leurs personnels et de leurs clientèles.* (p. 59-60)

Cependant, la recherche au niveau collégial ne doit pas se faire en compétition avec la recherche universitaire, mais en complémentarité avec celle-ci et se concentrer dans les secteurs où les cégeps sont le mieux équipés.

Le Conseil des collèges croit que les cégeps ont également comme mission d'offrir des services à la communauté. Il affirme que les cégeps ont une responsabilité sociale envers les milieux dans lesquels ils sont établis. Ils doivent chercher « à compléter les services que requièrent les besoins de tel ou tel milieu » (p. 72). Le cégep fait donc partie intégrante de sa communauté et doit y rayonner.

Le cégep et les défis de l'an 2 000 (1992)

En 1992, 25 ans après sa naissance, le cégep est de nouveau mis en cause. Effectivement, Martial Asselin annonce, dans son discours d'ouverture des travaux de la 2e session de la 34e législature, qu'à l'automne 1992, la Commission parlementaire de l'éducation étudiera la mission des cégeps.

> *Notre système d'éducation doit accroître sa performance éducative. Actuellement, 64 % de la clientèle du secondaire obtient un diplôme. D'ici 10 ans, deux emplois sur trois qui se créeront au Canada exigeront une scolarité minimale de 12 ans. Et 50 % de ces nouveaux emplois exigeront 17 ans de formation. [...] L'année 1992 marque le 25e anniversaire de la création des cégeps. Il importe d'apprécier le chemin parcouru, de réactualiser les choix de société qui ont été faits et, surtout, de préciser la façon dont il convient d'orienter l'avenir. Cette Assemblée sera donc invitée à confier à la Commission parlementaire de l'éducation le mandat de procéder à une consultation générale sur l'avenir de l'enseignement collégial*[12].

Les besoins de la société changent et il devient urgent d'y répondre efficacement. Selon Mme Lucienne Robillard, alors ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science :

> *À l'heure du remodelage mondial des règles du jeu de la vie économique et sociale, les regards sont ainsi de nouveau pointés vers le système d'éducation et, en particulier dans le cas de la formation de nos techniciennes et de nos techniciens, vers l'action et les performances de nos cégeps. Expression d'attentes énormes, sans doute, mais aussi expression de perplexité et d'inquiétudes quant à notre capacité et à notre volonté de prendre les tournants qui s'imposent, à commencer par l'incontournable virage de la qualité qui nous interpelle tous en éducation et presque, par définition, en enseignement supérieur*[13].

Le milieu collégial, les divers organismes œuvrant autour et pour l'enseignement collégial sont en réflexion et préparent des mémoires pour cette commission parlementaire. Le journal *Le Devoir* consacre même, le 23 mai 1992, un cahier spécial aux *25 ans des Cégeps*. Les titres des articles de ce cahier sont fort révélateurs de la vie des cégeps et résument bien les perceptions de la société vis-à-vis leurs réalisations, leurs préoccupations et également les défis qui s'ouvrent à eux : « Pour une autopsie complète et sans merci » ; « Contrer d'abord la sous-capitalisation culturelle » ; « 25 ans, le temps du risque » ; « Les acquis et les défis » ; « Une formation générale solide pour tous » ; « Les liens entre les cégeps et les entreprises se multiplient » ; « Accessibilité et gratuité préoccupent les enseignants » ; « La démocratisation a surtout profité aux filles » ; « La recherche pédagogique est en plein essor » ; « Le défi de s'adapter à une société en mutation » ; « Histoire de vivre ensemble et différents ».

Dans cette foulée de réflexion sur le cégep, le Conseil des collèges présente, au printemps 1992, un rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial[14] qui, soit dit en passant, aura une incidence marquante sur le projet à l'endroit des cégeps que présentera le gouvernement en 1993. Ce rapport du Conseil des collèges, tout comme celui de 1985, est un rapport essentiellement prospectif où les auteurs situent leurs propos dans une perspective de continuité et où ils affirment trois grandes convictions : « les collèges sont là pour rester », les efforts des collèges doivent être consacrés « à la recherche d'une qualité accrue et renouvelée de la formation collégiale » et « les changements souhaités dans l'enseignement collégial ne seront possibles que dans la mesure où ils seront pleinement assumés et pris en charge par les personnes qui vivent et travaillent dans les collèges » (p. 4).

Se basant sur ces trois convictions et les besoins actuels de la société, le rapport identifie ***quatre défis*** que le cégep « doit relever pour bien préparer les Québécois et les Québécoises à vivre et à travailler dans la société de demain » (p. 64) :

- la compétence qui s'appuie sur « une riche formation initiale, fondée sur des assises larges et solides, [...] donc une formation plutôt générale et polyvalente que très spécialisée » (p. 65) ;
- la capacité d'adaptation pour répondre « aux bouleversements provoqués par les nouvelles technologies et par les conséquences que celles-ci entraînent sur l'organisation du travail » (p. 66) ;
- la capacité de faire des choix fondés sur un système de valeurs et sur un esprit critique ;
- l'ouverture à la diversité.

Pour répondre à ces défis le Conseil retient ***six priorités*** pour le développement de l'enseignement collégial :

- donner une formation générale élargie et solide à tous les élèves ;
- rénover la formation préuniversitaire et l'ajuster aux exigences d'aujourd'hui et de demain ;
- améliorer la formation technique, accroître le recrutement et assouplir la structure des programmes ;
- développer la formation continue comme moyen d'accès des adultes à l'enseignement collégial ;
- développer et mettre en œuvre une véritable stratégie de la réussite des études ;
- renforcer et généraliser les pratiques d'évaluation.

Les auteurs du rapport retiennent ***cinq moyens*** pour favoriser le développement du collégial :

- mettre l'accent sur la responsabilité et la dynamique des établissements ;
- rénover les programmes d'enseignement et leur gestion ;
- mobiliser le personnel pour mener à bien les objectifs que poursuivent les cégeps ;
- trouver des ressources financières pour répondre véritablement aux besoins des cégeps ;
- reconnaître la contribution de la recherche.

Le renouveau de l'enseignement collégial (1993)

La Commission parlementaire de l'éducation entreprend donc ses travaux à l'automne 1992, travaux qui mènent à la publication, en avril 1993, d'un énoncé de politique, *L'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau. Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle.* Le rapport est ensuite soumis à une consultation restreinte par le ministère de l'Éducation, à la suite de laquelle le gouvernement décide des changements à apporter à l'enseignement collégial[15].

Dès le trimestre d'automne 1993, les collèges s'engagent dans ce qu'on appelle maintenant le renouveau, ou encore la réforme de l'enseignement collégial.

Parmi toutes les mesures de renouveau, celles qui touchent la structure des programmes, l'approche par compétences et l'évaluation méritent qu'on s'y attarde parce qu'elles sont susceptibles d'entraîner des changements pédagogiques importants.

La structure des programmes d'études[16]

Les collèges continuent d'offrir, comme ils l'ont fait depuis leur création en 1967, deux types de programmes d'études. Les programmes ***techniques*** (qu'on appelait autrefois – avant 1993 – « ***professionnels*** ») conduisent au marché du travail. Les programmes ***préuniversitaires*** (on parlait autrefois d'enseignement ***général***), pour leur part, donnent accès aux études universitaires. On notera qu'avec cette nouvelle désignation des programmes, les Collèges d'Enseignement Général Et Professionnel (CEGEP) sont devenus des Collèges d'Enseignement Préuniversitaire Et Technique.

Qu'ils soient inscrits dans un programme préuniversitaire ou technique, tous les étudiants doivent suivre un certain nombre de cours de ***formation générale*** qui sont répartis en trois blocs :

- Des cours de formation générale ***commune*** (les mêmes pour tous, quel que soit le programme d'études) en langue d'enseignement et littérature, en langue seconde, en philosophie ou *Humanities* et en éducation physique ;
- Des cours de formation générale ***propre*** au programme (adaptés à un programme spécifique ou à une famille de programmes en langue d'enseignement et littérature, en langue seconde et en philosophie ou *Humanities* ;
- Des cours ***complémentaires*** choisis dans les domaines suivants : sciences humaines, culture scientifique et technologique, langue moderne, langage mathématique, arts et esthétique.

Ces cours remplacent les cours communs obligatoires et les cours complémentaires qu'on retrouvait auparavant.

Désormais, tous les programmes comportent donc une ***composante de formation générale*** et une ***composante de formation spécifique*** (autrefois la ***concentration*** pour l'enseignement général et la ***spécialisation*** pour l'enseignement professionnel).

La composante de formation générale compte 26 2/3 ***unités*** (une unité correspond à 45 heures d'apprentissage). La composante spécifique en compte pour sa part entre 28 et 32 pour les programmes préuniversitaires et entre 45 et 65 pour les programmes techniques. Ainsi donc, le bloc de cours communs obligatoires et de cours complémentaires auquel on n'avait apporté aucun changement de structure depuis la création des cégeps se trouve substantiellement modifié.

L'approche par compétences

La révision des programmes

Ce qu'il est maintenant convenu d'appeler l'approche par compétences tire son origine au Québec de la méthode d'abord utilisée pour la révision des programmes professionnels du secondaire puis des programmes techniques du collégial. Il s'agit, pour présenter les choses simplement, de revoir chaque programme en prenant pour cibles des compétences qui ont été déterminées à partir d'une analyse de situation de travail (*AST*) à laquelle participent activement des spécialistes du domaine de travail analysé. Les compétences sont entendues ici comme des capacités de niveau supérieur, nécessaires à l'accomplissement de fonctions de travail.

On a récemment cherché à appliquer, avec plus ou moins de succès, cette méthode pour les cours de la formation générale. D'ici quelques années, tous les programmes d'études du collégial devraient avoir été révisés selon l'approche par compétences. Le but visé est d'utiliser une méthode de révision systématique qui devrait permettre de définir de grands objectifs de programme en termes de résultats d'apprentissage attendus et d'assurer une plus grande cohérence des cours.

Les objectifs, les « standards » et les « activités d'apprentissage »

La révision des programmes par compétences donne lieu à ce qu'on appelle pour l'instant des « devis ministériels », à partir desquels les enseignants et les enseignantes doivent procéder à la planification et à la prestation de l'enseignement, et à l'évaluation des apprentissages. Les devis remplacent les *Cahiers de l'enseignement collégial* dans lesquels le Ministère décrivait les programmes d'études et les cours offerts au collégial.

Pour tous les cours des programmes ministériels dispensés au collégial, on retrouvera, au fur et à mesure que les programmes seront révisés, les ***objectifs*** et les « ***standards*** » définis par le ministre. Pour les cours de formation générale commune aux programmes et pour 50 pour cent des unités rattachées à la composante de formation spécifique dans les programmes préuniversitaires, on trouvera, en plus, précisées par le ministre, les « ***activités d'apprentissage*** ». Dans les autres cas, c'est à chaque collège qu'il reviendra de préciser ces activités.

Dans les devis ministériels, les objectifs sont présentés sous la forme d'un énoncé de compétence et d'éléments de la compétence.

Au chapitre des « standards », le Ministère précise la modalité et les conditions de l'évaluation de la compétence, ainsi que des critères d'évaluation reliés aux éléments de la compétences.

Pour ce qui est des « activités d'apprentissage », le Ministère ou chaque collège détermine notamment la discipline visée, la pondération des heures d'apprentissage et le nombre d'unités rattachées au cours.

L'évaluation

L'évaluation occupe une place importante dans le renouveau de l'enseignement collégial.

Ainsi, au chapitre de l'évaluation des apprentissages, le Ministère intervient maintenant dans tous les cours en définissant les « standards » à partir desquels les élèves seront évalués. Il interviendra également directement en procédant à des **épreuves ministérielles** pour les cours de formation générale commune aux programmes, et l'obtention du diplôme d'études collégiales sera, en partie, conditionnelle à la réussite de ces épreuves. De plus, les collèges devront soumettre tous leurs élèves à une **épreuve synthèse de programme** dont il devra être tenu compte dans la sanction des études.

Pour encadrer l'évaluation institutionnelle, le gouvernement a créé un nouvel organisme, la ***Commission d'évaluation de l'enseignement collégial***. Celle-ci remplace la Commission de l'évaluation du Conseil des collèges qui avait pour mission d'examiner les politiques institutionnelles d'évaluation et leur mise en œuvre.

Le nouvel organisme a une mission à la fois plus précise et plus étendue que la précédente commission. Il évalue en effet les politiques institutionnelles et leur mise en œuvre en

matière d'évaluation des apprentissages et de programmes d'études, mais il évalue, en plus, la mise en œuvre des programmes d'études.

Enfin, il est prévu par règlement que les collèges devront se doter d'une politique de gestion des ressources humaines qui devra prévoir, notamment, l'évaluation du personnel ; les modalités de mise en œuvre de cette politique restent toutefois à déterminer.

Bon nombre de ces mesures ont vraisemblablement leurs sources dans les critiques maintes fois adressées aux collèges à l'effet que ceux-ci n'assumaient pas pleinement leurs responsabilités en matière d'évaluation.

Conclusion

Depuis leur création en 1969, les cégeps ont fait l'objet de nombreux rapports. Ceux-ci témoignent, chacun à sa façon, des préoccupations de la société et des collèges eux-mêmes à l'endroit de l'enseignement collégial. On y voit notamment le souci de mieux définir la spécificité de l'ordre collégial, d'offrir une formation qui réponde aux besoins des personnes et de la société, d'améliorer la qualité de l'enseignement, de préciser les responsabilités des collèges et de les amener à s'évaluer.

Pour la plupart, ces rapports n'ont pas entraîné de grands bouleversements dans le système de l'enseignement collégial. Ils ont par contre conduit, directement ou indirectement, à des ajustements qui ont amené les collèges à mieux remplir leur mission. Avec son projet de 1993, le gouvernement a cependant introduit des modifications majeures dont on voit encore difficilement les conséquences. Il est évidemment trop tôt pour évaluer dans quelle mesure ces changements vont contribuer à améliorer la qualité de la formation offerte dans les collèges.

Notes et références

1. PROVINCE DE QUÉBEC, *Rapport du comité d'étude des cours communs à tous les étudiants du C.E.G.E.P.*, Québec, (Rapport Roquet), 1970.
2. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Propositions et politiques sur le collège et l'université : principales interventions des dix dernières années*, Québec, 1998.
3. GINGRAS, P.-É. et al., *Rapport d'une étude confiée au CADRE par la DGEC sur l'évaluation des collèges*, CADRE, 1973.
4. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Le Collège. Synthèse de la consultation sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Québec, 1975.
5. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Le Collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Québec, (Rapport Nadeau), 1975.
6. DGEC, *Le point de vue de la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC) sur l'enseignement collégial*, (Rapport GTX), 1975.
7. GINGRAS, P.-É., *Les réactions au rapport* Le Collège, Gouvernement du Québec, 1978.

8. PROVINCE DE QUÉBEC. *Les collèges du Québec, nouvelle étape : Projet du gouvernement à l'endroit des CÉGEP*, Québec, 1978.

9. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Loi modifiant la loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* (L.Q. 1979, c. 24), *Loi sur le Conseil des collèges* (L.Q. c. 23).

10. Voir : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, DGEC, Québec, 1984.

11. CONSEIL DES COLLÈGES, *Le cégep de demain*, Québec, 1985.

12. ASSELIN, M., Discours prononcé le 19 mars 1992 lors de l'ouverture des travaux de la 2e session de la 34e législature de l'Assemblée nationale du Québec.

13. ROBILLARD, L., « Les vingt-cinq ans de l'enseignement collégial », Discours prononcé à l'Assemblée nationale du Québec, *Débats de l'Assemblée nationale*, mercredi le 25 mars 1992, p. 59-62.

14. CONSEIL DES COLLÈGES, *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation*, Québec, 1992.

15. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Voir entre autres : *Loi modifiant la loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* (L.Q., c. 25) et la *Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial* (L.Q. 1993, c. 26)

    GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Règlement sur le régime des études collégiales*, Québec, 1993.

16. Ne sont ici considérés que les programmes ministériels. Les programmes d'établissement et les modules de formation font l'objet de règles d'applications particulières. Voir le *Règlement sur le régime des études collégiales*, articles 12-14.

Éduquer : un métier impossible ? ou « Éthique et pédagogie »

Philippe MEIRIEU

Éduquer, c'est toujours exercer une influence sur les élèves... et aussi donner à ceux-ci les moyens de s'en dégager. L'entreprise éducative porte, dans son essence, la volonté de susciter la liberté de l'autre. Ainsi, la tâche de l'enseignant est double : étayer, c'est-à-dire créer les dispositifs pédagogiques qui vont aider les élèves à réélaborer des fonctions mentales et à reconstruire des connaissances nouvelles ; puis désétayer, amener les élèves à se passer des dispositifs qui ont soutenu les apprentissages. Mais aucune intervention pédagogique ne peut produire automatiquement l'apprentissage. Tout apprentissage requiert une liberté qui s'engage et, par son attitude, l'enseignant peut susciter ce désir d'engagement, ce courage du risque, du commencement.

Je voudrais commencer par quelques définitions qui nous permettront de mieux savoir de quoi nous parlons. Commençons par définir la « pédagogie » : étymologiquement le terme désigne « l'art de conduire les enfants ». Car, en Grèce, le pédagogue n'était pas celui qui était chargé de transmettre les savoirs aux enfants, mais bien celui qui les accompagnait jusqu'à ceux qui pouvaient effectuer cette transmission ; sa responsabilité consistait donc à choisir, parmi les connaissances, celles qui lui paraissaient dignes d'être apprises et, parmi les précepteurs – nous dirions aujourd'hui les enseignants et les établissements –, ceux qui lui paraissaient à la fois les plus efficaces et les plus conformes, dans les méthodes qu'ils employaient, à la conception qu'il se faisait de l'Éducation. Ainsi définie, de manière étroite, la pédagogie était donc une réflexion de type axiologique concernant de manière spécifique l'éducation des enfants et la place des apprentissages dans celle-ci. Mais aujourd'hui l'usage fait de ce terme impose de s'éloigner quelque peu de l'étymologie. D'abord parce qu'il n'est plus, de fait, réservé aux enfants et que l'on n'hésite pas à parler de « pédagogie des adultes »... On peut, certes, le regretter au nom de la pureté linguistique, mais on peut aussi s'en réjouir en notant que cela laisse ouverte la possibilité que la genèse, dans un individu, ne s'arrête pas avec sa jeunesse. Par ailleurs, la pédagogie désigne bien, pour beaucoup de ceux qui emploient ce terme, la réflexion sur les méthodes

SOURCE :
Pédagogie collégiale,
vol. 6, n° 1, septembre 1992,
p. 32 à 40.
Conférence prononcée
dans le cadre du congrès
Collèges célébrations 92.

d'enseignement par ceux-là mêmes qui les utilisent, réflexion pour laquelle on devrait réserver, *stricto sensu*, le terme de didactique. On peut, là encore, déplorer la confusion; on peut aussi y voir le signe d'une évolution salutaire : la prise de conscience qu'aucun choix, en matière d'enseignement – pas plus les choix des disciplines à enseigner que les choix des contenus dans ces disciplines et les choix des méthodes par lesquelles on enseigne ces contenus – n'est neutre, que chacun de ces choix renvoie à une représentation de l'homme, de la culture, du rapport au savoir et au pouvoir, de la socialité et de la société. Et il s'agit bien là d'examiner les choix qui sont révélés par les pratiques elles-mêmes et non les fins annoncées dans des « projets pédagogiques » aussi généreux que généraux et qui servent, dans bien des cas, plutôt à camoufler les pratiques qu'à les inspirer. Prenant acte de ces glissements sémantiques somme toute bénéfiques, on peut donc définir aujourd'hui la pédagogie comme la réflexion sur l'Éducation des personnes en tant que cette Éducation s'effectue à travers des apprentissages déterminés.

Définissons maintenant ce que nous pouvons entendre par « éthique » : quoique rien ne permette, si l'on s'en tient à l'étymologie, d'opposer ce terme à celui de morale (l'un a une racine latine, l'autre une racine grecque mais le sens originel est le même, c'est celui de « l'étude et de la réflexion sur les comportements des hommes »), il est d'usage de parler de « morale » pour désigner un système de normes qui régit le fonctionnement d'une collectivité à un moment donné et de désigner par « éthique » la visée intentionnelle qui sous-tend chacun de nos actes. Or, précisément, chacun de nos actes nous place devant la question de l'Autre... l'autre (avec un a minuscule) que je peux considérer comme un Autre (avec un A majuscule), c'est-à-dire comme un sujet libre avec lequel je peux engager des rapports de liberté à liberté... ou l'autre que je peux chercher à utiliser à mes propres fins pour servir à mes calculs et à ma satisfaction, pour me prouver, par exemple, que je suis un bon enseignant. Je parle là de l'Autre qui sous-tend l'exigence éthique, l'Autre qui échappe un temps, un simple instant parfois, à mon pouvoir, l'Autre que je ne possède pas, l'Autre que je reconnais avant de le connaître, l'Autre que je salue et avec qui je peux prendre le risque d'une relation où rien ne sera joué d'avance. J'ai dit que l'existence de l'Autre sous-tendait l'exigence éthique. C'est dire que, en réalité, je ne sais pas vraiment si l'Autre existe ; je sais seulement que l'exigence de l'existence de l'Autre existe... et je sais que cette exigence travaille au plus profond de nous-mêmes, qu'elle porte notre seul véritable espoir important, celui qui fait que, dans les instants de lucidité quand nous échappons au fonctionnement qui nous absorbe ou au divertissement qui nous grise, nous décidons de rester en vie parce que nous faisons le pari insensé que nous pouvons ne pas être tout à fait seuls.

Alors est-ce que je m'avance trop aujourd'hui devant vous en disant que, finalement, la pédagogie est peut-être simplement cette activité humaine précaire et hésitante par laquelle les hommes, quand ils se reproduisent, tentent d'échapper à la « reproduction », pour qu'advienne, entre les générations, quelque chose comme une rencontre. Mais rien n'est plus difficile que la rencontre et c'est pour nous aider à en comprendre les conditions que je voudrais développer, après ces propos liminaires, quelques pistes de réflexion.

L'éducateur et le pouvoir

> *Éduquer c'est toujours, d'une manière ou d'une autre, vouloir transmettre ce que l'on estime être « bon » pour l'autre*

Reconnaissons d'abord ensemble qu'éduquer c'est toujours, d'une manière ou d'une autre, vouloir transmettre ce que l'on estime être « bon » pour l'autre, les valeurs auxquelles on croit, les savoirs que l'on estime nécessaires à sa croissance et à son insertion sociale... Il n'y a pas d'Éducation qui ne soit ainsi, de quelque manière et quel que soit le soin que nous mettions à cacher cette réalité, décision à la place de l'autre. Décision que, sans aucun doute, nous voulons provisoire, mais décision tout de même. Les parents qui expliquent, par exemple, qu'ils ont des convictions politiques ou religieuses... mais qu'ils sont totalement indifférents au fait que leurs enfants les partagent ou non, sont, à mon sens, des imposteurs : ou bien ils ne croient pas à ce qu'ils prétendent croire ou bien ils n'aiment pas leurs enfants ! Et, au risque de vous choquer, je suis bien obligé de dire que, dans l'enseignement, c'est exactement pareil : l'histoire nous montre que chaque fois qu'une pédagogie prétend « ne pas exercer d'influence » ou « développer un esprit critique dégagé de toute velléité prosélyte », elle cherche toujours, en réalité, à « récupérer » l'enfant dans un « camp », celui du rationalisme laïc ou celui de l'universalisme occidental...

En ce sens, éduquer, c'est toujours vouloir exercer du pouvoir sur l'autre... et le nier est illusoire, à la fois parce que le refus d'exercer le pouvoir peut venir en renforcement d'une séduction bien plus dangereuse et parce que, en aucun lieu, ni dans la classe ni ailleurs, le pouvoir n'est jamais vacant. Et moi, enseignant, je sais bien que si je ne prends pas délibérément ce pouvoir, je l'abandonne à quelques élèves plus armés que leurs camarades pour l'exercer, je l'abandonne à l'environnement médiatique, je l'abandonne aux préjugés sociaux qui circulent. J'ai parlé d'« abandon » mais, en réalité, je n'abandonne rien : comme je ne peux faire abstraction de ma situation, du prestige et de l'autorité que l'institution me confère, mon abstention elle-même a le sens d'une mise au service et, le plus souvent, en raison de son caractère invisible, d'une subtile et efficace mise au pas. Il n'y a pas plus de « neutralité » éducative qu'il n'y a d'« éducation en apesanteur » et le problème n'est pas de suspendre mon autorité, mais de donner à l'autre les moyens de s'en dégager. Ce qui est tout à fait différent.

Car, nous le savons bien, une Éducation qui imposerait ses valeurs et ses savoirs se dévaluerait elle-même : imposer ce que l'on croit, c'est toujours avouer son incapacité à le rendre désirable, c'est donc, plus ou moins, discréditer ce à quoi l'on croit. Il y a là un paradoxe auquel n'ont pas suffisamment réfléchi ceux qui nous enjoignent d'imposer autoritairement nos valeurs et qui considèrent notre refus comme une sorte de démagogie défaitiste. Si nous refusons d'imposer autoritairement nos croyances, c'est précisément parce que nous y croyons ; ces choses-là sont trop précieuses pour nous pour que nous les malmenions, pour que nous prenions le risque de les inculquer par tous les moyens ; elles sont suffisamment fortes et essentielles pour que nous souhaitions l'adhésion libre de l'autre. Nous nous mépriserions nous-mêmes en méprisant sa liberté.

En ce sens, l'entreprise éducative porte, constitutivement, la volonté de susciter la liberté de l'autre, même si cette liberté est toujours un risque pour l'éducateur. Elle porte cette volonté de manière si essentielle qu'une éducation qui ne serait pas un effort délibéré pour faire émerger cette liberté ne mériterait pas ce nom ; ce serait, tout au plus, une forme plus ou moins subtile de dressage. Nous le savons d'ailleurs bien, au fond de nous-mêmes, puisque, si nous pouvons jouir un moment de la soumission de l'autre, une sorte d'« instinct éducatif » nous interdit de l'exhiber. Pour l'extérieur nous avons toujours plus ou moins besoin de revendiquer le fait que l'autre a agi, choisi, décidé librement. Nos adversaires eux-mêmes, si nous les observons bien, procèdent d'ailleurs ainsi, comme s'ils savaient – quoiqu'ils ne le mettent pas en pratique – ce que c'est vraiment que l'Éducation. « *La liberté*, explique Emmanuel Lévinas[1], *commence avec la possibilité de penser une liberté extérieure à la mienne. Penser une liberté extérieure à la mienne est première pensée.* »

Ainsi, l'exigence éthique en éducation est l'exigence qui nous fait récuser toute forme de dressage et tenter de créer les conditions pour que l'autre puisse se constituer comme « Autre », radicalement « autre », échappant à la fois à mon pouvoir et à mes systèmes d'interprétation qui sont toujours, plus ou moins, un moyen particulièrement habile de « récupérer » et de nier l'altérité en se donnant comme capable de la penser. C'est pourquoi il faut se méfier « comme de la peste » de cette tendance naturelle des « bons enseignants » que nous sommes à pratiquer une sorte d'inquisition bienveillante, vaguement psychologisante, toute empreinte de bonne volonté et du désir d'aider à tout prix. Il faut s'en méfier à cause de tout ce que cette « gentillesse enveloppante » peut porter de peur devant l'inconnu, devant le risque de la différence, devant ce qui échappe à nos catégories. Il faut s'en méfier à cause de la « pression interprétative » que cela comporte, du filet que nous pouvons ainsi tisser autour de l'enfant et qui ne laisse rien passer de ses moindres gestes et paroles en cherchant toujours et systématiquement à tout expliquer : l'enfant a besoin qu'on le « laisse respirer », qu'on « lui lâche les baskets », comme il dit ; il doit pouvoir agir en échappant à cette chape que nos « parce que » font parfois peser sur lui.

Et puis, surtout, si nous devons renoncer à notre « délire interprétateur », c'est parce qu'il peut nous entraîner vers de dangereuses dérives : quand nous ne pouvons renoncer à tout savoir sur l'autre, nous risquons toujours d'être aspirés par le désir de maîtrise, celui qui ne se résigne pas à « l'opacité incontournable de la conscience » et préfère l'exclusion à l'ignorance. Je suis convaincu que certains élèves sont exclus de l'École parce que leur comportement n'est pas « saisissable » par nos systèmes d'interprétation, parce qu'ils sont, au sens que Baudrillard donne à ce terme, radicalement « exotiques ». Je suis persuadé, aussi, que tous nos élèves, sans exception, échappent, chacun à sa manière, à notre pouvoir : nous ne voyons d'eux, en effet, que des « comportements », des « attitudes », et rien ne nous permet d'exclure complètement l'hypothèse qu'au moment de la soumission la plus évidente, « ils n'en pensent pas moins » ! Et c'est d'ailleurs très bien ainsi : si nous parvenions à véritablement « comprendre » nos élèves, au sens de « sonder complètement les reins et les cœurs », nous perdrions le goût de les « rencontrer ». Aucune véritable rencontre n'est possible si l'on ne laisse pas une place à l'imprévu, à l'inattendu... Quand l'un des

Certains élèves sont exclus de l'École parce que leur comportement n'est pas « saisissable » par nos systèmes d'interprétation

partenaires détient toutes les clés de l'autre, aucune surprise ne vient susciter un peu de tendresse devant l'arrivée inopinée d'un signe d'humanité. Or, je tiens la tendresse devant le signe de la liberté de l'Autre comme la vertu éducative par excellence… non pas une tendresse niaise mais une tendresse joyeuse, rayonnante, émerveillée et contagieuse, créatrice d'Humanité.

Poussée à la limite, l'exigence éthique est donc l'effort pour lier deux principes pourtant apparemment contradictoires : le principe d'éducabilité qui veut que l'on attende toujours que l'autre réussisse et que l'on fasse tout pour cela, et le principe de non-réciprocité qui veut que, si l'on a tout à donner à l'autre, on n'a rien à exiger de lui, ni sa reconnaissance, ni sa soumission, ni même sa réussite. Et je sais bien tout ce que porte de difficultés le fait de devoir lier constamment ces deux principes : exiger le meilleur… et accepter le pire… sans pour autant, et c'est le plus difficile, renoncer à exiger le meilleur.

L'éducateur et l'anticipation

Plus profondément encore, la détermination que nous venons d'évoquer renvoie à un enjeu essentiel de toute éducation, un concept clé et pourtant rarement évoqué, un concept que tout éducateur manipule, le plus souvent sans le savoir, et autour duquel se joue peut-être la « réussite » ou l'« échec » de son activité : le concept d'« anticipation ».

En effet, tout observateur attentif des pratiques pédagogiques est frappé par ces multiples convulsions dans lesquelles les enseignants perdent à la fois leur crédit auprès des élèves et le moindre plaisir d'enseigner. Ainsi voit-on, souvent, de jeunes instituteurs ou professeurs « idéalistes » s'engager dans une « pédagogie de l'autonomie », tenter de mettre en place des situations où leurs élèves puissent exercer des responsabilités, leur faire confiance en leur expliquant l'importance de l'enjeu institutionnel et personnel auquel ils sont confrontés : « Nous allons tenter de travailler autrement, affirment-ils, organiser des petits groupes, mettre en place des contrats, faire des débats, permettre à chaque élève d'aider ses camarades… Je compte sur vous pour me faciliter la tâche. Vous savez que ce n'est pas ainsi que l'on enseigne d'habitude, aussi il vous faudra être particulièrement rigoureux si vous ne voulez pas que l'on revienne très vite aux pratiques traditionnelles. » Mais bien souvent, malheureusement, la bonne volonté et l'exhortation ne suffisent guère et les élèves, soumis par ailleurs à des conditionnements scolaires contradictoires, mal ou peu formés à ce type de pédagogie, trahissent vite la confiance de l'enseignant. Tout dépend alors du degré d'obstination de ce dernier : si celui-ci n'est pas vraiment convaincu du bien-fondé de ce qu'il a tenté de mettre en place, il recourt rapidement à la batterie des sanctions traditionnelles et revient, sous l'œil satisfait de ses collègues, professionnels du « je-vous-l'avais-bien-dit », aux pratiques dominantes. Si l'enseignant est un peu plus convaincu et déterminé, il n'interrompt que provisoirement ses expériences, le temps de faire rentrer les choses dans l'ordre, puis fait une nouvelle tentative, le plus souvent tout aussi infructueuse que la première. Ainsi se déroulent bien des années scolaires, dans l'alternance de relâchements libertaires et de retours à l'ordre traditionnel, entre la souffrance de se sentir trahi par les élèves et la culpabilité de trahir soi-même ses propres convictions… et souvent, il faut

bien le dire, dans une terrible solitude entretenue par le silence absolu qui règne sur ces questions-là dans le corps enseignant et jusque dans les stages de formation continue.

En réalité, ces convulsions pédagogiques sont particulièrement significatives de la difficulté de gérer, dans le rapport éducatif, le processus d'« anticipation ». Ou bien, en effet, l'enseignant anticipe sur ce qu'il voudrait que ses élèves soient en espérant que cela va leur permettre de le devenir, mais il se trouve bien souvent obligé de reconnaître qu'il n'en est rien. Ou bien il se cale sur ce qu'ils sont et risque, là encore, de les empêcher de progresser. Ou bien il anticipe en eux leur liberté, leur raison, leur capacité de se déterminer lucidement, en pensant par là les amener à se montrer dignes de cette attente et à agir comme il le souhaiterait. Ou bien il prend acte du fait que ses élèves sont immatures, qu'ils apprécient plus que tout le fait d'« obéir par-devant et de râler par-derrière » et il s'organise en conséquence pour ne pas avoir de problèmes. Ou bien il s'appuie sur une image idéale de l'enfance dont il postule le pouvoir attracteur. Ou bien il s'appuie sur une réalité concrète de l'enfant qu'il considère comme indépassable.

Or, d'une certaine manière, ces deux comportements sont aussi justifiés l'un que l'autre... tout en menant l'un et l'autre à des impasses, tout en étant l'un et l'autre une manière de nier la spécificité de l'« éduquer ».

Les bienfaits de l'anticipation

Nous savons bien, en effet, qu'en parlant aux enfants « comme à des enfants » – c'est-à-dire, en réalité, en fonction de notre propre image de l'enfance, de cette représentation de « miniature » colorée et chatoyante qui nous fascine et nous amuse, nous permet de les traiter comme nos « jouets » –, nous faisons tout, en fait, pour qu'ils restent des enfants. De même qu'en parlant à un homme comme à un esclave, nous savons bien que, à coup sûr, il nous répondra en esclave. Se caler sur l'« être-là », sur le niveau de développement de l'autre, c'est prendre le double risque de le ramener à la représentation que l'on a de lui et de l'engager à nous répondre sur le mode le plus économique, c'est-à-dire en se mettant « en phase » avec cette représentation. Il y a, sans doute, beaucoup trop d'élèves qui ne sont cancres que par respect pour l'image que leurs professeurs ont d'eux : ils observent que des adultes sérieux et diplômés les traitent comme s'ils étaient des cancres et ils ne se donnent pas le droit de les démentir. Il y a, bien plus sûrement encore, trop d'élèves qui se comportent en « potaches » simplement pour ne pas rompre la communication avec l'enseignant : ils réagissent en conformité avec les attentes de l'adulte pour pouvoir tout bonnement continuer à parler avec lui...

Il y a, sans doute, beaucoup trop d'élèves qui ne sont cancres que par respect pour l'image que leurs professeurs ont d'eux

Ainsi, l'éducateur qui cherche à échapper à ce phénomène en anticipant chez ses élèves ce qu'ils ne sont pas encore a bien raison : il considère que cette anticipation est susceptible de faire advenir ce qu'elle postule parce que l'enfant va devoir se hausser au niveau de ce qui lui est demandé, ne serait-ce que pour pouvoir poursuivre la relation avec l'adulte.

Plus fondamentalement encore, l'éducateur qui anticipe la liberté de l'enfant sait qu'en lui imputant tous ses actes, en refusant de les interpréter comme des signes d'immaturité ou comme les résultats d'un conditionnement, il convoque en quelque sorte sa liberté, interpelle sa conscience et l'aide à grandir. Car il est difficile d'être libres seuls tant nous sommes enserrés, et comme englués, dans une infinité d'influences et de conditionnements ; et la tentation est grande, pour l'enfant comme pour l'adulte, de se laisser agir par les forces qui l'entourent. C'est pourquoi il a besoin que l'autre, en quelque sorte, l'appelle, sollicite sa liberté par son regard : il suffit, en effet, qu'il le regarde comme un être libre pour que, même s'il ne fait que céder aux influences, son regard lui impose d'assumer ce qu'il fait comme l'expression même de sa liberté.

Le paradoxe de la liberté humaine, c'est que celle-ci ne se construit comme détermination intérieure que dans la mesure où un regard extérieur en décide en la sommant d'assumer ses actes. Le regard de l'autre transforme ainsi une impulsion en décision ; loin d'être contraint de figer l'autre dans un état donné de son évolution, un sujet peut renvoyer son interlocuteur à sa propre liberté, contribuer à le constituer comme un être responsable. Et ce regard-là, pour nous, c'est bien, à proprement parler, un regard éducatif. Car le « c'est bien toi qui as fait cela » n'est plus ici une manière de faire crouler quelqu'un sous des charges trop lourdes pour lui, c'est un moyen de lui imputer ses actes pour l'amener à les assumer, à reconnaître que, s'il s'est laissé déterminer par des influences extérieures, il pouvait tout aussi bien y résister. En d'autres termes, on ne peut pas croire que la liberté de l'enfant préexiste à l'anticipation éducative de cette liberté, pas plus que l'on ne peut croire qu'elle émerge miraculeusement un jour, toute constituée, au terme d'un parcours initiatique ; la liberté de l'enfant se construit dans son anticipation, progressivement, souvent laborieusement, et elle semble bien ne pas pouvoir se passer de cette anticipation.

Les méfaits de l'anticipation

Mais, si l'« idéaliste » a raison, le « réaliste » a raison aussi. Il lui est facile, en effet, de montrer que les enfants, comme les adultes, ne se montrent que très rarement dignes de la confiance qu'on leur fait. Il peut mobiliser des milliers d'exemples où l'on voit à quel point une anticipation de la liberté et de la raison de sujets a produit des résultats catastrophiques et engendré des situations coercitives très dures que l'on aurait, sans doute, pu éviter si l'on avait été plus modeste dans ses ambitions premières. Plus fondamentalement encore, le « réaliste » peut voir, dans l'anticipation que pratique l'« idéaliste », une sorte de négation du processus éducatif lui-même : l'éducateur, en anticipant ce qu'il est chargé de former, se condamnerait à l'échec... ou à une réussite très partielle avec ceux qui, précisément, sont déjà formés. Ainsi s'expliqueraient bien des impasses formatives : on prétend former à l'initiative, à l'autonomie, à la réflexion ou à la créativité, on anticipe ces qualités chez les sujets... et la formation n'est accessible qu'à ceux qui en disposent déjà !

Les méthodes utilisées, les attentes implicites ou explicites sélectionnent, en effet, toujours, ceux qui peuvent les comprendre et sont susceptibles de s'y engager. Les autres, ceux pour qui l'on anticipe ce qu'ils ne possèdent ou ne maîtrisent pas, sont tout de suite découragés, convaincus très vite que ce n'est pas à eux que l'on s'adresse, que cette formation-là, décidément, n'est pas pour eux. Dans cette perspective, on est acculé à une

contradiction absolue : pour que l'éducation ait le moindre effet, il faut que les sujets auxquels elle s'adresse soient déjà éduqués ; pour que des individus ressortent de l'activité éducative, leur éducation devrait déjà être faite... sinon comment accepteraient-ils d'entendre la parole de l'éducateur ? Ainsi a-t-on raison de dire qu'il ne faut pas anticiper ce que les sujets doivent devenir, au risque de les empêcher d'y parvenir. Le « réaliste » souligne avec raison qu'il faut « prendre les gens comme ils sont », faute de quoi on se coupe de toute possibilité de les faire progresser.

Nous nous trouvons donc, apparemment, devant une impasse : l'anticipation paraît, tout à la fois, éminemment nécessaire et profondément néfaste ; elle serait un moyen essentiel pour la constitution de la liberté et de la raison des sujets et, en même temps, un danger grave pour leur évolution, une façon même de leur interdire toute évolution. Symétriquement, l'absence d'anticipation apparaît comme une sorte de résignation à un moment donné de l'évolution d'un sujet, un enfermement dans une situation précise et, en même temps, le signe d'une volonté d'éduquer des individus bien réels, de ne pas supposer chez eux ce que, précisément, l'on cherche à mettre en place. C'est ainsi que l'on peut comprendre pourquoi bien des situations éducatives sont victimes d'une oscillation permanente entre les attitudes d'« idéalisme » et de « réalisme » : on anticipe la liberté et, puisque cette anticipation échoue, on décide de prendre les gens « comme ils sont ». On observe, alors, qu'ils progressent peu et l'on tente une nouvelle anticipation jusqu'à ce qu'elle engendre un nouveau recours à l'ordre.

Et cette oscillation – que l'on trouve dans tous les milieux éducatifs, que ce soit la famille, l'école, l'éducation spécialisée ou l'animation de loisirs – risque toujours de dériver vers le balancement psychotique, dans une sorte de course où chaque pôle engage à basculer vers l'autre et où l'accélération du mouvement devient une menace pour la survie même des sujets en présence. Il faut donc en sortir. Mais, contrairement à ce que l'on croit souvent, on ne sort pas du balancement en arrêtant le mouvement dans un juste milieu, un peu comme on arrêterait le balancier d'une horloge. Pour sortir du balancement, il faut faire un pas en avant, un pas nécessairement tâtonnant, hésitant, mais un pas qui permet d'échapper à la répétition mortifère, un pas qui rompt aussi bien avec la logique d'un « futur déjà là » qu'avec la logique d'un « présent indépassable », un pas qui permet d'avancer du présent vers le futur, un pas qui nous engage résolument dans l'histoire, c'est-à-dire dans l'éducation.

L'apprentissage et le développement

Pour comprendre la conception que nous proposons ici, il faut, sans doute, faire un détour par la question des rapports entre le développement et les apprentissages, question apparemment bien éloignée de nos préoccupations mais qui, on le verra, permet de lever un certain nombre de contradictions. Traditionnellement, on peut distinguer, en effet, deux grandes conceptions des rapports entre le développement et les apprentissages : pour les uns, le développement, processus essentiellement interne, détermine la capacité d'effectuer des apprentissages donnés ; il faut avoir atteint tel ou tel niveau de développement pour pouvoir apprendre telle ou telle chose ; le rôle du pédagogue est donc de fournir

opportunément les objets de savoir au moment où ceux-ci peuvent être objets d'appropriation. L'échec de l'apprentissage est donc, le plus souvent, mis sur le compte de l'immaturité du sujet, dont on dit, en termes savants, qu'« il n'a pas encore atteint le bon stade[2] ». Globalement, on peut considérer que les partisans de cette conception sont, au sens où nous avons employé ce terme plus haut, des « réalistes » : ils calent leur attitude pédagogique sur le niveau atteint par les sujets qu'ils doivent éduquer. En face d'eux, il y a ceux qui considèrent que ce sont les apprentissages qui déterminent le développement ; héritiers des empiristes classiques, ils ne croient guère à l'existence d'une intériorité qui se développerait de manière endogène et considèrent qu'il faut proposer aux sujets des apprentissages, même s'ils apparaissent hors de leur portée, pour les faire évoluer. Dans le sens où nous avons employé ce terme plus haut, on peut dire que ce sont des « idéalistes » : ils anticipent ce que le sujet peut devenir en ne se laissant pas déterminer par ce qu'il est. Ils refusent toute fatalité et tout attentisme ; ils s'efforcent de proposer des situations exigeantes en étant certains que leur volontarisme aura des effets positifs sur le développement du sujet.

Or, ces deux conceptions antinomiques apparaissent aujourd'hui aussi insatisfaisantes l'une que l'autre, incapables de rendre compte des rapports complexes entre le développement et les apprentissages : la première se voit opposer de nombreux cas où des sujets deviennent capables, contre toute vraisemblance, d'effectuer des apprentissages que leur niveau de développement ne devrait pas leur permettre ; la seconde ne permet pas de comprendre pourquoi, en dépit des apprentissages différents qu'ils effectuent, tous les sujets acquièrent des structures mentales semblables, ni pourquoi ils résistent de manière très différenciée aux propositions d'apprentissages qui leur sont faites. On doit à Vygotsky d'avoir perçu, le premier, cette double impasse et d'avoir proposé une conception nouvelle associant, d'une part, l'existence d'une logique du développement obéissant à certaines règles et, d'autre part, des apprentissages intervenant de manière décisive sur ce développement[3]. Pour lui, toute fonction psychique et toute opération mentale apparaissent deux fois dans l'histoire d'un sujet : une première fois, au moment où il peut les effectuer à l'intérieur d'un dispositif d'aide, soutenu par des pairs ou par des adultes, entouré d'un conditionnement favorable, tant sur le plan affectif que sur le plan instrumental. Une deuxième fois, quand le sujet peut effectuer les mêmes opérations, seul, à sa propre initiative, en dehors d'un contexte d'aide bienveillant, dans des situations tout à fait différentes de celles où il a réalisé ses premiers apprentissages.

En d'autres termes, un sujet se développe quand on lui fournit opportunément les moyens de dépasser le stade de développement qu'il a atteint, quand on lui propose un dispositif d'aide pour accéder à une fonction supérieure et quand on organise la disparition progressive de ce dispositif pour qu'il puisse penser et agir seul.

L'étayage et le désétayage

Dans ces conditions, le travail pédagogique comprend deux opérations aussi essentielles l'une que l'autre : l'étayage et le désétayage. Il faut étayer le développement d'un sujet, c'est-à-dire, en prenant appui sur les savoirs et savoir-faire qu'il a déjà acquis, prolonger

son développement en mettant en place des situations interactives qui lui permettent de progresser... Puis il faut désétayer, c'est-à-dire lui permettre progressivement de se passer de toutes les aides qu'on lui a proposées, d'être suffisamment solide pour que de nouveaux dispositifs puissent s'appuyer sur ce qu'il vient d'acquérir et engager un nouveau progrès. L'enseignant a donc une double tâche : élaborer des situations où, grâce à son aide et aux outils qu'il propose, l'élève puisse réélaborer des fonctions mentales et construire des connaissances nouvelles ; puis, permettre au même élève de se passer de ce qui lui a été d'abord nécessaire, du soutien affectif et psychologique qu'on lui a fourni comme de l'ensemble des interactions instrumentales et personnelles dans lesquelles il a été placé.

La première phase suppose l'identification de ce que l'élève sait déjà, de ce qu'il peut déjà faire, des représentations dont il dispose sur la question considérée ; et, à partir de là, elle doit déboucher sur la mise en place de situations didactiques où ses connaissances et ses modes de fonctionnement intellectuel sont mis à l'épreuve et font l'objet d'une réélaboration : on part ainsi de ce que l'élève croit savoir de la germination de la graine, de la notion de « sujet » en grammaire, de la manière dont il pense pouvoir calculer une surface, de ce qu'il prétend savoir du romantisme ou de la façon dont il définit la démocratie... On part de cela, parce qu'aucun progrès intellectuel ne peut être accompli si l'on n'articule pas un apport extérieur à ce que le sujet sait déjà, au niveau de développement qu'il a atteint ; mais on ne s'en tient pas là : on crée ce que nous appelons des « situations-problèmes » où ses conceptions sont confrontées à des expériences nouvelles et à des avis différents, où l'occasion lui est donnée d'entrer en conflit avec lui-même pour progresser véritablement[4].

La deuxième phase du processus consiste, ensuite, à désétayer, c'est-à-dire à permettre au sujet d'intérioriser ses acquis, de les faire siens au point de pouvoir les mettre en œuvre en dehors de la situation de formation. Pour cela, il faut qu'il apprenne à se passer des appuis affectifs et des systèmes d'assurance psychologique liés au formateur, il faut aussi qu'il découvre que ce qu'il vient d'acquérir peut s'utiliser et être mobilisé dans d'autres situations et problèmes que ceux qu'a construits tout exprès l'enseignant ; il faut qu'il cherche lui-même d'autres occasions dans lesquelles ses acquis ont du sens. C'est ce que nous nommons la « décontextualisation » et dont nous croyons que l'élève ou le formé doit en être le véritable acteur : il ne s'agit pas ici, en effet, que l'enseignant multiplie les « exercices d'application », il faut que l'apprenant cherche et trouve lui-même des situations différentes où il puisse réinvestir ses acquis, il faut qu'il les fasse jouer, à sa propre initiative, dans des situations qu'il découvre. C'est à cette seule condition qu'il ne sera plus tributaire des consignes scolaires, qu'il n'attendra plus qu'on lui demande expressément d'utiliser tel ou tel outil, telle ou telle connaissance pour le faire ; c'est à cette seule condition que l'on pourra parler d'un véritable développement et constater la mise en route d'un « processus d'autonomisation ».

> **Il faut que l'élève apprenne à se passer des appuis affectifs et des systèmes d'assurance psychologique liés au formateur**

Ainsi donc, le « réaliste » et l'« idéaliste » ont, tous deux, raison et tort à la fois : le « réaliste » a raison de dire qu'il faut partir de ce que les élèves sont et qu'il ne sert à rien de nier cette réalité-là... mais il a tort de ne pas chercher à la dépasser. L'« idéaliste » a raison de

dire qu'il faut anticiper le développement du sujet pour le faire progresser... mais il a tort de ne pas s'articuler à ce que les élèves sont pour leur permettre cette progression. Le vrai pédagogue, en réalité, doit avoir les pieds sur terre mais le regard fixé au loin ; anticiper le progrès de ses élèves et organiser des situations où ils puissent, concrètement, se dépasser. Il n'est pas l'homme du juste milieu, mais celui des médiations. Il n'oscille pas entre la confiance aveugle et le contrôle absolu. Il construit des dispositifs porteurs de l'exigence du dépassement et tente, ensuite, de les alléger pour s'assurer que le développement est bien réel et ne se limite pas à un simple conditionnement scolaire.

> *Le vrai pédagogue doit avoir les pieds sur terre mais le regard fixé au loin*

Il n'est donc pas question d'anticiper l'autonomie des élèves et de les placer tout de suite dans des situations où ils auraient à agir de manière absolument autonome ; il convient, au contraire, de chercher quel est le type de dispositif qui, au niveau de développement qui est le leur, peut leur permettre d'effectuer un progrès significatif ; il s'agit, ensuite, d'expliquer et de contrôler ce dispositif jusqu'à ce que les élèves se le soient approprié complètement ; il s'agit, enfin, de travailler à l'organisation de sa disparition. Ainsi, un instituteur de classe maternelle va-t-il s'attacher à développer l'autonomie vestimentaire de ses élèves en mettant en place, tout d'abord, un dispositif très ritualisé, puis en l'allégeant au fur et à mesure de l'année. Ainsi, sur le même principe, le professeur de français de troisième qui cherche à développer l'autonomie argumentaire de ses élèves va-t-il proposer, tout d'abord, l'étude de textes argumentaires, leur décomposition systématique, l'identification de leur structure ; après cela, il pourra passer à la reconstitution d'un texte argumentaire proposé dans le désordre, à un travail d'élaboration d'un texte argumentaire à l'aide d'une grille de construction, puis à un travail plus libre avec une simple fiche d'auto-correction, et, enfin, à la construction d'un argumentaire à l'occasion d'une lettre adressée à un journal ou à une administration. Et le professeur d'histoire pourra procéder de la même manière quand il s'agira d'organiser un débat, comme le professeur de physique quand il conviendra d'apprendre à mettre au point une expérience...

Rien d'extraordinaire dans tout cela, dira-t-on ! Chacun sait bien qu'il faut accompagner ainsi les élèves et que c'est comme cela que l'on contribue véritablement à leur développement ! Rien d'extraordinaire, en effet. Simplement le refus des oppositions stériles, des mouvements de balancier épuisants, des polémiques inutiles. L'acceptation que l'éducation est histoire. Aide et dégagement. Instrumentalisation et émancipation. Et c'est sans doute parce que, si la chose est simple à dire, elle est terriblement difficile à faire, que l'on doit régulièrement la redire pour avoir quelque chance de la faire.

La liberté échappe à la didactique

Mais, bien présomptueux serait l'auteur d'un dispositif pédagogique qui prétendrait produire mécaniquement l'apprentissage. Car, tout apprentissage – à moins qu'il ne s'agisse de l'acquisition de réflexes conditionnés – requiert une liberté qui s'engage. Nous n'apprenons rien sans une prise de risque, un saut dans l'inconnu, une décision personnelle

Nous n'apprenons rien sans une prise de risque, un saut dans l'inconnu, une décision personnelle irréductible à tous les accompagnements et à toutes les préparations

irréductible à tous les accompagnements et à toutes les préparations. Ainsi, pour apprendre à parler, il faut d'abord prendre la parole, prendre le risque de parler et donc de bredouiller. Et il en est de même quand il s'agit de faire une division, de lire un texte de Montaigne ou de se lancer dans une déclaration d'amour ! La minutie des préparatifs, le soin que l'on a pris à s'imaginer dans la situation, l'aide que l'on a reçue de ceux qui nous connaissaient pourtant très bien, les dispositifs didactiques les plus sophistiqués, rien de tout cela ne peut nous épargner cet instant étrange où nous décidons de partir, de quitter la sécurité de ce que nous sommes et de ce que nous savons pour affronter ce qui nous est encore inconnu. Si nous savions ce que nous allons trouver au terme de nos apprentissages, nous n'aurions pas besoin de les entreprendre. Si nous pouvions décrire exactement ce qui nous attend, les transformations que cela va entraîner pour nous, c'est que nous serions déjà de l'autre côté.

« Aucun apprentissage n'évite le voyage » écrit Michel Serres[5], et « partir exige un déchirement qui arrache une part du corps à la part qui demeure adhérente à la rive de naissance, au voisinage de la parentèle, à la maison et au village des usagers, à la culture de la langue et à la raideur des habitudes. Qui ne bouge n'apprend rien[6] ». La chose est vraie de nos « grands apprentissages » d'adultes, quand l'engagement dans une aventure intellectuelle, politique ou affective fait basculer notre destin. Elle est vraie, aussi – et, sans doute, l'avons-nous trop oublié – de ces milliers d'apprentissages de l'enfance et de l'adolescence, de ces rencontres avec des objets ou des textes qui sont familiers à l'intelligence du maître, mais qui apparaissent résolument étranges, et parfois totalement étrangers, à ceux à qui ils sont présentés. Il ne suffit pas, alors, de faire le chemin à côté de celui qui apprend : le fait que le guide connaisse l'itinéraire ne supprime pas les terreurs qui naissent au regard de paysages et de formes inconnus ; le fait que celui qui est à vos côtés vous explique qu'il a fait mille fois le chemin ne lève pas l'inquiétude de ne pas en être soi-même capable.

Et puis vient toujours un moment où le guide vous laisse seul avec votre peur, où toute votre volonté se tend dans un geste impossible, où vous n'êtes plus qu'un pied qui ne peut s'arracher du sol, qu'une main qui ne peut se détacher de la paroi. Plus rien, à ce moment, n'existe autour de vous. Vous n'entendez ni les propos rassurants de vos camarades, ni les encouragements du guide, ni les menaces des responsables de l'expédition. Vous êtes seul avec un rocher, un chemin, un mot. La fatigue vous submerge. Vous ne savez pas pourquoi vous êtes là, ni pourquoi il y a, autour de vous, ces individus étranges qui vocifèrent. Vous vous agrippez à votre mot, à votre énoncé, à votre idée comme à une branche que vous ne voulez pas lâcher. Ce détail insignifiant prend des proportions énormes, vous ne voyez plus que lui. Vous ne bougez plus. Vous êtes incapable d'avancer, d'entrer dans cet univers dans lequel on vous convie pourtant avec tant d'insistance. Vous avez l'impression de ne plus rien comprendre au jeu. Vous voudriez tourner les talons…

Puis, tout à coup, vous trouvez le courage de vous lancer : vos yeux courent sur la page jusqu'à ce qu'ils trouvent une expression où se fixer, ils s'y attardent et, de là, vont explorer

les alentours. Vos lèvres se mettent à bouger et une parole hésitante se fait jour, fragile jusqu'à ce qu'un mot prononcé au hasard lui fournisse l'assurance nécessaire pour rebondir. Votre pensée se dénoue, abandonne les vieilles représentations sur lesquelles elle était fixée, elle se détend et s'agrège quelques parcelles de nouveauté, surprise que la chose, à tout prendre, ne soit pas plus difficile.

On me pardonnera ces quelques phrases accrochées comme des lambeaux au texte de Michel Serres. Mais il me semblait essentiel de rappeler à tous ceux qui proclament qu'apprendre est une chose facile, une sorte de produit naturel de la situation scolaire, le résultat obligé d'un dispositif didactique bien construit, qu'il n'est pas d'apprentissage sans un engagement, une prise de risque, une inquiétude dont rien ni personne ne peut faire faire l'économie à celui qui apprend. Car nous sommes oublieux de notre propre histoire au point que nous n'imaginons plus ce que cela représente d'efforts et de volonté d'entrer dans un monde que l'on ignore. Nous ne nous souvenons plus de nos premières terreurs devant l'écrit, nous qui en sommes devenus des professionnels ; aussi exhortons-nous nos élèves à lire et à écrire comme si c'étaient là des choses qu'ils avaient toujours faites. Nous avons oublié nos premières craintes devant le monde de la rationalité, quand nous quittions tout juste l'univers des contes et du merveilleux et que nous ne pouvions plus, tout à coup, faire appel à la magie pour expliquer ce qui nous arrivait. Nous sommes loin de ce premier contact avec des langues que nous ignorions et qui, inévitablement, venaient bousculer notre système de représentations... En fait, nous ne pensons plus vraiment à ce que veut dire « apprendre » quand nous enseignons ; nous préférons à l'aventure du « connaître » la sécurité du « transmettre », et nous nous étonnons que nos élèves n'aient plus le goût de savoir et préfèrent d'autres aventures à celles de l'apprentissage scolaire !

> *Il n'est pas d'apprentissage sans un engagement, une prise de risque, une inquiétude dont rien ni personne ne peut faire faire l'économie à celui qui apprend*

Le problème, pourtant, n'est pas nouveau. Platon, déjà, dans *Le Ménon*, avait pointé cette extrême difficulté de la pensée rationnelle à penser l'apprendre, à comprendre ce passage, à proprement parler impensable, de l'ignorance au savoir, du non-être à l'être[7]. Et Aristote, dans l'*Éthique à Nicomaque*[8], réfléchissant sur l'apprentissage de la vertu, s'était demandé comment on peut devenir cithariste si on ne l'est pas déjà avant : car comment apprendre à jouer de la cithare si ce n'est en jouant de la cithare ? Et si l'on joue de la cithare, c'est que l'on sait déjà jouer de la cithare ! Or, explique Vladimir Jankélévitch, commentant ce texte, « le problème se résout tout simplement par le fait ; on devient cithariste en jouant de la cithare, comme c'est en forgeant que l'on devient forgeron. Dans la décision aventureuse de se jeter à l'eau, l'apprenti rompt le cercle et, miraculeusement, irrationnellement, commence à nager[9] ».

Ainsi le pédagogue doit-il distinguer ce qu'il peut organiser et ce qu'il doit faire advenir. Il est en son pouvoir de s'informer sur les conditions qui facilitent un apprentissage, de chercher quels obstacles l'apprenant va rencontrer, de prévoir un dispositif, des matériaux,

des règles de fonctionnement. Il doit s'interroger sur le niveau de développement de ses élèves, sur la progression qu'il peut leur faire effectuer, vérifier les préalables, inventorier les difficultés possibles, imaginer des remédiations... Et, d'une certaine façon, ce travail n'est jamais fini. On n'a jamais suffisamment préparé le terrain pour éviter les pièges et les malentendus. On n'a jamais fait le tour de toutes les variables qui interviennent dans la construction d'une séquence d'apprentissages. Le pari de l'éducabilité des élèves a ici une fonction heuristique essentielle ; il est la « mouche du coche » du didacticien ; il l'empêche de jamais se satisfaire de ce qu'il met en place et c'est là, sans doute, une très bonne chose. Mais il nous faut savoir que, aussi loin nous pourrons aller dans cette direction, nous ne pourrons jamais réduire l'apprentissage à ce que nous en avons préparé. Aussi parfait que soit le montage didactique, il y a toujours « un reste » irréductible, un engagement de l'apprenant que l'on ne peut nullement « produire », un moment où l'élève prend le risque de se jeter à l'eau. Il trouve alors une voie entre la soumission passive qui fait de lui un simple objet des manipulations du maître et le jaillissement anarchique et chaotique de ses propres pulsions. Il investit sa volonté dans un objet de savoir dont il fait « son objet » et qui, symétriquement, lui permet de se constituer en véritable sujet. Il se « met en jeu », ce qui, simultanément, lui permet de se « mettre en je ».

L'anticipation didactique et l'anticipation éthique

Il y a donc, en quelque sorte, deux ordres de réalité qui coexistent dans l'acte d'apprendre et qui doivent trouver leur correspondance dans l'acte d'enseigner : une réalité instrumentale et une réalité que nous pouvons nommer éthique ; à la première correspond l'effort didactique que nous avons décrit comme celui d'une « anticipation régulée » ; à la seconde correspond la visée proprement pédagogique, celle qui permet à un sujet de se constituer comme liberté, en dehors de toute progressivité, quand il court l'aventure de l'apprendre, et qui requiert une anticipation radicale de sa capacité de « commencer ».

Car, si aucun dispositif didactique ne peut « produire » chez l'élève le courage des commencements, nous croyons qu'il existe une « attitude » pédagogique qui est susceptible de lui faciliter la tâche. Lui faciliter la tâche simplement, sans assurance contre l'échec, sans certitude d'efficacité, sans possibilité d'une évaluation qui flatte notre narcissisme et nous conforte dans notre image de bon pédagogue. Lui faciliter la tâche modestement, souvent sans qu'il le sache et sans en attendre de reconnaissance. Mais en quoi consiste donc l'attitude qui engage au courage d'apprendre ? Elle comporte, à mon sens, un volet négatif et un volet positif : négativement d'abord, pour que l'élève s'engage, prenne des risques, il ne faut pas « verrouiller » la situation didactique ; positivement, ensuite, il faut que notre présence y soit une sorte d'appel, que quelque chose passe dans notre regard par quoi nous reconnaissons la liberté de l'autre.

Ne pas verrouiller d'abord : la chose n'est pas si simple tant notre activité quotidienne est bien souvent déterminée par notre angoisse de ne pas faire face et de ne pas avoir tout prévu. Nous construisons alors des sortes de machines à lutter contre cette angoisse ; nous préparons des cours et des progressions, nous imaginons tout ce qui pourrait se passer,

nous établissons des plans sur lesquels nous restons rivés, incapables d'entendre le léger frémissement d'une parole qui cherche à dire, à se dire, incapables de voir ces yeux qui marquent qu'un élève, la classe toute entière parfois, sont au point de rupture, au moment où tout peut s'engager, où des horizons nouveaux peuvent enfin apparaître. Il faut faire ici l'éloge de l'imperfection pédagogique, des systèmes ouverts où des limites sont marquées mais où de l'événement peut advenir. Nous savons bien, en effet, que le monde n'est vivable que par ses imperfections et que les machineries sociales parfaites, en leur belle totalité close, interdisent le moindre déplacement qui pourrait survenir à l'initiative d'un vivant. De la « république idéale » de Platon au « meilleur des mondes » de Huxley, se prolonge la même songerie dangereuse d'un univers de perfection programmée où les choses n'adviennent que selon des plans savamment élaborés. Tout ce qui est humain est alors banni ; la moindre initiative est exclue et l'apprentissage, en tant qu'il est subversion inévitable d'un système où chacun aurait une place définitivement attribuée, est interdit.

Jamais, ici, ne vient « le temps d'apprendre ». Car le moment favorable n'est jamais prévisible à l'avance ; et il lui faut quelques interstices dans la machinerie institutionnelle par lesquels il puisse passer. C'est sans doute pourquoi, en travaillant avec des enseignants qui s'étaient lancés dans des « expériences pédagogiques », j'ai constaté que, bien au-delà des structures nouvelles qu'ils avaient pu mettre en place, ce qu'ils retenaient d'abord de leur travail, c'était l'ouverture de lieux de négociations, d'espaces de confrontation, de moments de prise de risque où l'élève peut s'engager et réfléchir ensuite sur ses engagements. C'est pourquoi nous ne croyons pas souhaitable d'aller vers une « pédagogie différenciée » où tout serait prévu et où un diagnostic rigoureux porté sur chaque élève permettrait de lui affecter un travail individuel précis ; je préfère, et de très loin, une pédagogie différenciée tâtonnante où l'on cherche ensemble, avec les élèves, des modalités de regroupement provisoires, où l'on examine les difficultés rencontrées, où il reste de « l'ouvert » dans l'organisé, où l'organisé est constamment repensé et reconstruit en fonction de ce qui se passe dans cet « ouvert ».

Ne pas verrouiller d'abord, avons-nous dit. Être présent, ensuite, d'une présence discrète qui ne cherche pas les confidences et fuit les épanchements, mais d'une présence forte qui donne courage parce qu'elle n'anticipe jamais la chute. Car nous croyons qu'il y a bien « une efficace du regard » et que tout peut changer quand un sujet s'adresse à un autre avec une espérance d'humanité, une confiance et une « ouverture » qui n'ont pas besoin de discours pour être comprises, un accueil qui sait se réjouir à l'avance de l'inattendu et témoigne toujours une secrète tendresse pour cette « différence » par laquelle l'autre nous échappe et commence à devenir lui-même : « *ce qui distingue la pensée visant un objet d'un lien avec une personne, c'est que dans celui-ci s'articule un vocatif : ce qui est nommé est, en même temps, ce qui est appelé* », explique Emmanuel Lévinas[10]. Car il y a bien – tous les élèves le savent – un regard qui appelle et un regard qui vous fige sur place, des gestes à peine ébauchés qui engagent une liberté à s'exprimer et des mots à peine prononcés qui découragent tout effort et vous condamnent à la reproduction mortifère… Certes, on peut toujours soutenir ce regard et parvenir à s'imposer en dépit de ses injonctions. Mais ce qui aurait pu être une rencontre bascule alors dans une épreuve de force ; ce qui aurait pu devenir occasion de joie devient prétexte à la violence : quand une liberté n'est pas accueillie mais doit s'imposer au regard de l'autre, le défier, le combattre pour pouvoir s'exprimer, elle quitte le registre de l'humain pour revenir à une sorte de sauvagerie première.

L'éducation doit échapper à cette violence, à ces rapports entre les êtres où ils mesurent chacun leur résistance réciproque à l'influence de l'autre, à ces combats de coqs dérisoires entre des enseignants sûrs de leur bon droit et des enfants ou des adolescents qui ne se sentent nulle part reconnus comme des êtres libres. Car il n'est pas question ici de progressivité : la liberté ne se divise pas, elle ne peut pas être objet de découpages taxonomiques, elle ne peut pas être assortie de la moindre condition... Elle est toute entière dans chaque pas en avant, quand l'élève se dégage de ce qu'il est et de ce qu'il sait pour accéder à autre chose, pour prendre le risque de l'aventure du connaître.

Et pour que ce risque soit pris, pour que ce pas en avant soit fait, il faut sans doute que le maître sache pratiquer cette étrange vertu que Michel Serres nomme la retenue[11] : car la retenue n'est pas le reniement ; c'est cette manière de donner de la place à l'autre sans y paraître, c'est une sorte de rétractation confiante, une manière de s'éclipser en encourageant, de ne pas s'imposer parce qu'on sait que l'autre, maintenant, va pouvoir aller jusqu'au bout de lui-même. La retenue, c'est l'expression de soi sans la brutalisation de l'autre, c'est cette légère hésitation de la véritable compétence quand elle s'exprime sans s'exposer, quand elle reconnaît la difficulté de l'autre à l'entendre et, sans renoncer à ce qu'elle croit et sait, prend la précaution essentielle de lui donner un espace où exister. La retenue, c'est peut-être alors, tout simplement, ce léger déplacement d'accent, presque imperceptible, qui renvoie l'intérêt de celui qui parle sur ce qu'il dit.

Fournir les structures qui guident et l'appel qui permet la prise de risque

C'est ainsi qu'il faut, sans doute, dans l'activité éducative, pratiquer à la fois une « anticipation instrumentale régulée » et une « anticipation éthique radicale »... accompagner l'autre le plus loin possible sur le chemin de ses apprentissages et l'interpeller pour qu'il décide lui-même – quand il le voudra – de prendre le risque de la liberté. Fournir l'étayage en posant un cadre didactique soigneusement adapté au niveau de développement qu'il s'agit de dépasser et avoir le regard qui donne le courage – toujours aussi nécessaire quel que soit l'âge de l'élève et la perfection de sa préparation – de se lancer dans l'inconnu. Anticiper l'apprenant comme capable d'apprendre quelque chose d'un peu plus difficile que ce qu'il connaît déjà... et anticiper le sujet comme capable de poser, à chaque instant, l'acte libre par lequel il peut décider de se jeter à l'eau. Anticiper un être inachevé dans le registre des apprentissages et anticiper un être complet dans le registre éthique. Fournir les structures qui guident et l'appel qui permet la prise de risque. Fuir les systèmes qui enferment et éviter le regard qui paralyse...

Fuir les systèmes qui enferment et éviter le regard qui paralyse

Ainsi conçu, on conviendra que l'enseignement est aux antipodes d'un métier routinier et ennuyeux ; il est, bien au contraire, le métier où se joue l'aventure décisive de notre temps... l'aventure où se décidera l'avenir d'une humanité que les soubresauts de notre histoire nous montrent de jour en jour plus fragile et menacée[12].

Notes et références

1. LÉVINAS, Emmanuel, *Entre-nous. Essais sur le penser-à-l'autre*, Paris, Grasset, 1991, p. 226.
2. Cette conception renvoie, bien évidemment, à une vulgate piagétienne très largement répandue, quoiqu'assez éloignée de la pensée même de Piaget. En effet, si Piaget minimise les facteurs exogènes dans le développement d'un sujet, ce n'est pas en raison de résultats de recherches qui en montreraient la faible portée, c'est en raison d'un choix épistémologique très clair : Piaget est, en effet, à la recherche du « sujet épistémique », c'est-à-dire des invariants structurels du développement ; l'objet même de sa recherche lui impose alors de tenter de neutraliser méthodologiquement les facteurs exogènes.
3. Voir, à ce sujet, la très bonne synthèse de son apport rédigée par Vygotsky lui-même quelques mois avant sa mort : « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire » dans *Vygotsky aujourd'hui*, sous la direction de B. Schneuwly et J.-P. Bronckart, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1989, p. 95-117. On peut consulter également *Pensée et langage* de Vygotsky, Paris, Éditions sociales, 1985.
4. Sur la notion de situation-problème, on pourra consulter Philippe Meirieu, *Apprendre, oui... mais comment*, Paris, ESF Éditeur, 8e édition, 1991, p. 164-179. Sur l'articulation d'une situation-problème dans l'ensemble d'une démarche didactique, on pourra se reporter à Michel Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF Éditeur, 1992, p. 143-159.
5. SERRES, Michel, *Le Tiers-Instruit*, Paris, François Bourin, 1991, p. 28.
6. *Idem*.
7. Philippe Meirieu a analysé ce texte de Platon et les difficultés théoriques qu'il soulève dans *Apprendre, oui... mais comment*, Paris, ESF Éditeur, 8e édition, 1991, p. 25-29.
8. Livre II, chapitre premier, 4.
9. « Avec l'âme toute entière », Hommage à Bergson, *Bulletin de la société française de philosophie*, 1960, vol. 54, n° 1, p. 60.
10. LÉVINAS, Emmanuel, *op. cit.*, p. 20.
11. « L'hominité doit apprendre cette retenue, pudeur et vergogne : et sa langue la litote ; et sa science la réserve. Persévérer sans cesse dans son être ou dans sa puissance caractérise la physique de l'inerte et de l'instinct des bêtes. Sans doute l'humanité commence-t-elle avec la retenue. » (SERRES, Michel, *op. cit.*, p. 180).
12. Certains éléments de cette conférence sont repris de l'ouvrage de Philippe Meirieu et Michel Develay, *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris, ESF Éditeur, août 1992.

Les enseignants de cégep, aujourd'hui et demain

Gaston FAUCHER

La valorisation de la condition enseignante passe par la responsabilisation des personnes et par la prise en charge collective, concertée, insérée dans les établissements, de tout ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage.

Lors du *Forum en Éducation* tenu en octobre 1990 à l'université de Montréal, plusieurs intervenants ont fait valoir que la condition essentielle pour réussir la mise en place de nouveaux projets et moyens de formation, c'est que les enseignants s'y engagent. L'une des conférencières disait d'ailleurs : « Inutile de parler de formation fondamentale s'il n'est pas possible de concentrer notre attention sur ceux qui ont charge de transmettre la culture, [...] et sur le processus à travers lequel cela se fait[1]. » On pourrait ajouter qu'il en va de même pour tout projet de formation. Les enseignants, auxquels, soit dit en passant, je m'identifie grandement étant donné la fonction que j'exerce dans mon collège, constitueront le moteur, l'énergie et le véhicule de ce que l'école doit faire pour remplir sa mission.

Certains éléments de la conjoncture collégiale

Nous avons un peu plus de vingt ans d'expérience et de compétence accumulées comme enseignants. Nous avons autour de quarante-cinq ans d'âge. C'est à la fois la force de l'âge, la maturité et la sagesse, et aussi la quasi-certitude de terminer notre carrière comme enseignants, pour le meilleur et pour le pire, sans beaucoup de possibilités de changer de trajectoire.

D'ici dix ans, selon les prévisions de la Fédération des cégeps, environ 50 pour cent du corps enseignant sera renouvelé. Dans un certain collège de la région de Montréal, il semble que ce renouvellement aura lieu d'ici cinq ou six ans.

Plusieurs changements sont en implantation ou en expérimentation dans les collèges : de nouvelles pratiques de gestion des programmes, l'implantation de l'approche-programme comme mode institutionnel de gestion ou d'encadrement des programmes, de nouveaux modes de financement et de gestion financière, des politiques d'évaluation des apprentissages,

SOURCE :
Pédagogie collégiale,
vol. 4, n° 4, mai 1991, p. 33 à 38.

L'auteur était président de l'AQPC au moment de la parution de cet article.

bientôt d'évaluation des programmes, puis de l'enseignement, puis sans doute du personnel, etc.

Depuis bon nombre d'années, les enseignants souffrent d'une dévalorisation, réelle ou imaginée, de leur fonction et du groupe de travailleurs qu'ils constituent. Par ailleurs, on peut sentir à plusieurs endroits que les administrateurs des collèges ainsi que plusieurs autres intervenants, généralement identifiés à la partie patronale, ont des vues nouvelles sur le personnel enseignant. Ils souffrent eux-mêmes de la dévalorisation de la profession enseignante et de la difficulté qui en résulte d'amener les enseignants à s'engager dans les projets des collèges ou du réseau. Ils expriment la volonté et le besoin de voir ceux-ci s'engager et disent vouloir contribuer à revaloriser l'emploi. Il m'est arrivé à plusieurs reprises, dans mes démarches pour l'AQPC, d'être témoin d'un tel souci, d'une telle volonté. Il semble que certaines attitudes belliqueuses ou vindicatives qui ont déjà caractérisé les relations de travail et les relations professionnelles sont en voie sinon d'extinction, du moins d'apaisement relatif.

Quelques réflexions sur la gestion des ressources humaines

On croit et on dit[2] que la majorité des employés des collèges arriveront à la retraite au cours de la prochaine décennie.

Le développement des ressources humaines

Cela suggère plusieurs réflexions concernant les ressources humaines en relation avec les exigences du développement des collèges et la capacité de ceux-ci de faire face à l'avenir. Un corps enseignant aussi expérimenté est une ressource précieuse qu'il faut respecter et utiliser judicieusement. Il faut donc dès aujourd'hui mettre en place des mécanismes pour d'abord s'assurer que l'expérience des enseignants ne quittera pas le réseau avec eux. Il faut aussi prendre des moyens pour que les personnes qui s'acheminent vers l'autre versant de leur carrière ne soient pas, dans cinq, dix ou quinze ans, du bois mort dont on souhaite se départir rapidement. Cela suppose qu'on investisse dans le perfectionnement, la mise à jour pédagogique et disciplinaire, dans les facteurs qui soutiendront la santé et la motivation, bref, dans tout ce qui maintient et alimente la vie, l'énergie et la compétence.

Dans notre mentalité actuelle, il semble bien que c'est la perspective d'une retraite massive qui nous amène à réfléchir sur la gestion des ressources humaines. Or, je crois que nos vues sont à réviser. À titre d'exemple et de justification, pensons seulement à l'une des conséquences d'un départ massif, soit une entrée massive de personnel pour remplacer les partants. N'est-il pas aussi important de bien faire l'embauche de nouveaux professeurs ou d'autres intervenants que de penser à planifier le départ et la retraite des plus âgés ? C'est mon avis qu'il faut penser plutôt à une politique de développement des ressources humaines qu'à une politique de gestion de ces mêmes ressources et qu'une telle politique concerne autant l'embauche et le soutien tout au long de la carrière que les questions de départ, de retraite ou de remplacement.

La mobilité d'emploi

Au chapitre du contenu d'une telle politique, il nous faudra inventer un savant dosage de possibilités d'études et de perfectionnement, de mécanismes de congés variés, de possibilités nouvelles de mobilité. Sur ce dernier point, il me semble qu'il est plus que temps de faire sauter certaines barrières et d'être inventifs. Il est étonnant que les divers employeurs des services publics aient une gestion aussi cloisonnée de leur effectif. Pourquoi, alors que les secteurs public et parapublic comptent plus de trois cent mille postes de travail, est-il impossible pour un employé d'un collège d'accéder temporairement à des emplois dans la fonction publique ou dans le secteur de la santé ? Les politiques de gestion interne de chacun des réseaux du public et du parapublic, de même que les conventions collectives qui régissent les relations de travail, doivent être révisées pour fournir les avantages d'une certaine mobilité. Il ne faut pas tout abandonner ce qu'elles contiennent de prudence. Mais il en va de l'intérêt de tous les employés. La difficulté de l'entreprise ne doit plus nous arrêter dans la recherche de nouvelles possibilités où tout le monde y gagnerait : l'institution d'accueil, l'institution d'origine et l'employé en mobilité.

J'appliquerais un raisonnement analogue à la gestion interne de chacun des collèges. Nous sommes parmi les seuls établissements où il est impossible d'aller un jour occuper un poste d'administrateur et de revenir dans son emploi d'origine ou dans un emploi analogue après quelques années. Les conséquences de ces politiques sont évidentes : plusieurs personnes compétentes s'abstiennent d'aller exercer des fonctions de cadre à cause du caractère irrémédiable de ce mouvement ; d'autres, qui ont un jour fait ce choix, sont prisonniers de leur décision et il en va de même pour l'établissement qui a accepté de les embaucher. Pourquoi un enseignant ne pourrait-il pas agir comme adjoint ou directeur des finances pendant trois ou quatre ans et revenir à son métier si la tâche ne lui plaît pas, ne lui convient pas ou si son rendement est insatisfaisant. Encore une fois, il ne faut pas faire de l'angélisme et croire que ce fonctionnement ne comporte pas d'inconvénients ou de difficultés. Mais il me semble que les avantages pour toutes les parties compensent amplement les inconvénients.

Les exigences de la revalorisation de l'enseignement

C'est bien connu, l'enseignement collégial souffre d'une maladie de l'image publique et d'une maladie interne qui s'attaquent à l'estime de soi. Le mal a plusieurs noms apparentés : dévalorisation, non-reconnaissance, sentiment de mépris, d'incompréhension, etc.

Ses manifestations les plus visibles sont le désengagement, le repliement sur soi, sur son département, sur ses cours, un sentiment d'injustice et d'impuissance à changer quoi que ce soit à la perception de l'entourage, une certaine gêne face à l'extérieur, une certaine agressivité ou une colère sourde à l'endroit de toute critique, une attitude défensive de façon générale.

Une valeur à la baisse

Si l'on s'arrête à l'étiologie du mal, les choses se compliquent. Il est clair que nous portons le poids, dans l'opinion publique, de certaines conséquences des conflits virulents des années soixante-dix. Les échecs des projets sociaux de cette décennie, dont nous avons souffert dans notre âme collective plus que d'autres groupes de la société, ont modifié le poids politique et stratégique, si l'on peut dire, du groupe des enseignants et de tous les employés de l'État. Au tournant des années quatre-vingt, dans une conjoncture de crise économique, un gouvernement en panique s'est comporté de façon irresponsable en discréditant publiquement et systématiquement les serviteurs de l'État, dont les enseignants de cégep. Dans la même foulée, ici comme dans le reste de l'Occident, l'importance de l'éducation et de la mission sociale s'est vue réduite considérablement au profit de la mission économique. En termes pratiques et concrets, le gouvernement a coupé les vivres et a forcé les enseignants et tous les travailleurs du public à prendre une charge plus lourde.

Ces causes du mal ont comme caractéristique d'être externes, hors de notre contrôle. Nous en sommes les victimes en quelque sorte. Si nous en restons là, tout se passe comme si nous n'avions rien à voir dans la situation, si ce n'est que d'en subir les conséquences. À cet égard, j'ai acquis la ferme conviction que nous ne sortirons pas de cette situation si nous-mêmes, de l'intérieur, même si nous jugeons ne pas en être responsables, ne prenons en charge de revaloriser l'enseignement collégial. Seuls les enseignants de collège peuvent revaloriser l'enseignement collégial, ou en tout cas, j'exagère à peine. Et j'ajoute que je suis convaincu que les enseignants sont aussi, pour leur part, responsables de la situation décriée et déplorée.

Soyons clairs ! Je n'ai pas de comptes particuliers à régler, je ne me vois pas comme anti-syndical, je ne suis pas en guerre contre les patrons ou les administrateurs de collèges. J'essaie d'énoncer tout haut un certain nombre d'idées afin qu'après les avoir critiquées, triées et complétées, on arrive à mieux comprendre la réalité et à améliorer une situation non seulement déplorable mais nettement inacceptable. Car il est inacceptable que le métier d'enseignant ne soit pas l'objet d'un minimum de considération et de respect dans notre société et que ceux et celles qui l'exercent ne s'en sentent pas fiers.

La responsabilité des enseignants

Qu'avons-nous donc comme responsabilité à cet égard ? Je dirai d'abord qu'il s'agit dans l'ensemble d'une responsabilité collective, donc diffuse, distante de la responsabilité de chaque individu. Le premier tort que nous avons eu, c'est d'avoir compté un peu trop sur les autres pour s'occuper de nous accréditer socialement et pour régler certains de nos problèmes. Nous avons trop attendu que nos gouvernements ou les administrations des établissements prennent en charge la mise en valeur de la profession d'enseignant. Tout comme d'ailleurs nous avons eu un peu trop tendance à considérer que les abus ou les comportements déviants n'étaient pas de notre responsabilité. Aux patrons de régler les problèmes, disions-nous.

Je crois aussi que nous avons eu le tort de ne pas nous occuper de notre image publique si ce n'est pour nous en plaindre quand elle ne nous satisfaisait pas, c'est-à-dire presque constamment. À cet égard, il est facile de tomber dans la démagogie ou, tout au moins, il est difficile de trouver le ton juste. Mais c'est un fait bien connu des sociologues que la survie d'une profession repose sur sa capacité de se légitimer socialement, entre autres choses en convainquant la population de son utilité et de sa compétence. Or, la partie visible du travail de l'enseignant de collège, même si elle ne correspond pas à la réalité des choses, comporte des dangers évidents. Il est vrai, même si cela est pénible à entendre et semble injuste à plusieurs, qu'une partie de la population a l'impression que les enseignants de collège travaillent seulement quand il y a des cours, c'est-à-dire, *grosso modo*, de septembre à juin. Il est vrai que plusieurs enseignants ont le temps de donner des cours aux adultes, des cours d'été, qu'ils suivent des cours de toutes sortes, font des maîtrises et des doctorats tout en continuant d'enseigner à temps complet. Personne, individuellement, n'a rien à se reprocher dans cette situation, mais socialement, il faut au moins constater qu'aucune autre occupation n'offre de telles possibilités. Il faut accepter que les autres travailleurs utilisent l'étalon de leurs propres exigences de travail pour se faire un jugement sur le nôtre.

Mais nous pourrions discuter longtemps du bien-fondé de telles affirmations, de la véracité des faits, des raisons pour lesquelles il en est ainsi. L'entreprise me paraît futile pour l'instant. Deux choses demeurent : tout le monde souffre de cette image publique, surtout les personnes qui travaillent le plus et le mieux et il faut trouver des façons de revaloriser la profession.

Pour ma part, il n'y a qu'une voie pour revaloriser l'enseignement, c'est de professionnaliser la fonction.

Parlons de profession et de professionnalisation

Parmi les choses qui caractérisent une profession, on doit mentionner :

- l'existence d'un besoin ou d'un objectif social auquel la profession cherche à répondre ;
- la définition de la profession et du travail des professionnels en fonction de ce besoin ou des objectifs poursuivis plutôt qu'en fonction des paramètres techniques de l'exercice du travail quotidien ;
- l'existence d'un corpus commun de connaissances ;
- l'existence d'éléments de socialisation professionnelle communs : des valeurs, des croyances, des attitudes, des façons de penser et de faire qui sont partagées par les personnes concernées et qui constituent en quelque sorte les caractères distinctifs de la profession par rapport à d'autres, ainsi que les éléments auxquels s'identifient ceux qui la pratiquent ;

- une identité définie plutôt par la profession que par l'emploi ou l'employeur d'un moment ;
- une autonomie assez grande sur les méthodes et les procédés de travail ;
- des mécanismes internes et externes d'autorégulation ainsi que de contrôle des attitudes et comportements déviants ou nuisibles à la profession.

Qu'en est-il maintenant et que devrait-il en être de la profession d'enseignant de collège ? Comment tenir compte de ce qui est spécifique à ce corps de travailleurs ? Quels sont les enjeux principaux dans le devenir de cette occupation et de ses praticiens ?

Les besoins

Commençons d'abord par l'objet de la profession, le besoin social auquel elle cherche à répondre. Il semble qu'il soit facile de s'entendre là-dessus : assurer la formation des élèves dans des institutions sociales définies, les écoles, les cégeps. Voilà qui prête peu à controverse. Il n'est pas rare cependant de trouver des enseignants qui n'ont pas intégré à leur arsenal de réflexions leur mandat précis de socialisation et de formation dans le cadre d'une institution sociale. Le mandat des cégeps est défini dans une loi, les études et les programmes sont encadrés par un règlement ministériel qui fait obligation de travailler à la formation fondamentale, d'évaluer les élèves, etc. À l'occasion de travaux récents sur l'implantation du nouveau programme de sciences humaines, on a pu constater combien était méconnue la signification de la notion de programme d'études au collégial et combien d'enseignants n'avaient aucunement conscience d'intervenir dans le cadre d'un programme. Pour en arriver à un statut professionnel, il faudra avoir une vision plus juste collectivement du rôle précis qui nous est confié dans une société et dans cette institution spécifique que constitue le cégep.

Des connaissances, des croyances, des valeurs...

Ce qui est surtout discriminant, lorsqu'on se demande si l'on est en face d'une véritable profession, c'est l'existence d'un corpus de connaissances communes et d'un système de croyances, de valeurs et d'attitudes communes aux professionnels. Les avocats, les médecins, les ingénieurs, les professeurs du primaire ou du secondaire disposent d'un ensemble de connaissances, plus ou moins propres à leur métier, qui les identifient par rapport aux autres. Dans l'enseignement collégial, il est essentiel que les enseignants disposent d'une solide formation dans une discipline particulière. Mais il est évident que cela ne peut constituer le bagage commun à tous les enseignants. Si un tel corpus de connaissances doit exister, il ne peut se trouver que du côté des théories et des modèles d'éducation, des connaissances, des habiletés, des attitudes et des valeurs *pédagogiques*. Seules les connaissances sur l'enseignement, l'éducation et l'apprentissage peuvent définir ce qui caractérise la profession.

Beaucoup d'enseignants du collégial ont fait un cheminement en pédagogie par des voies diverses. Les résultats de ce côté sont impressionnants. Les recherches produites dans le cadre de PAREA, les très nombreuses et impressionnantes productions de matériel didactique de tout genre, les multiples expériences pédagogiques, tout ce que *Pédagogie collégiale* et les colloques de l'AQPC ont montré de la vie pédagogique des collèges témoignent d'une vie intense et de grande qualité en matière pédagogique. Je suis profondément convaincu qu'à ce chapitre notre réseau, pris dans son ensemble, a atteint un niveau de qualité et de consistance qui n'a pas d'égal. Mais (il y a toujours des mais) il y a encore de nombreux enseignants de collège qui n'ont jamais lu un livre de pédagogie, qui n'ont pas suivi de cours en ce sens, qui se sentent légitimés de persister dans une orientation et un intérêt strictement disciplinaires et qui croient même exercer encore un métier de chimiste, de mathématicien, de poète, etc.

Considérons cette autre caractéristique des professions : l'existence d'un mode de pensée relativement commun. La chose existe dans l'enseignement. Il ne faut pas longtemps pour que deux personnes, qui ne se connaissent pas, se comprennent quand elles s'identifient comme enseignants de collège. Mais on ne peut pas encore dire que des visées communes sont consolidées sur l'objet de l'intervention pédagogique et les stratégies pour faciliter l'apprentissage des élèves. Il me semble aussi qu'il faut souligner le cloisonnement disciplinaire et départemental des collèges. Quelques études récentes nous ont montré que les enseignants s'identifient d'abord à leur département et à leur discipline d'enseignement. Cela n'est pas en soi un problème. Cependant, il faut constater que les enseignants sont isolés, parfois même dans leur département, mais surtout entre départements. Et cette méconnaissance n'est pas pour faciliter l'éclosion de visions partagées ni la cohésion dans l'action.

D'énormes différences de nature et de quantité existent entre les départements, tant sur la question de la tâche que sur les exigences de la pratique quotidienne de l'enseignement. Le moins qu'on puisse dire, c'est que les contenus changent moins souvent en mathématiques qu'en électrotechnique ou en informatique. Or, il n'est pas rare que des enseignants, d'ailleurs pleins de bonne volonté, ignorent ces différences et que les politiques d'ensemble, comme celles du perfectionnement local, ne tiennent pas compte des adaptations particulièrement difficiles demandées à certains d'entre nous. Les cloisonnements s'accompagnent parfois d'ignorance mutuelle et de décisions dysfonctionnelles.

Tâche ou fonction ?

Il est par ailleurs remarquable que, dans le réseau, il n'existe pratiquement aucun texte définissant la fonction d'enseignant autre que celui définissant la tâche dans la convention collective. Les enseignants ne sont pas les seuls responsables de cet état de fait. Mais on ne peut clarifier la nature et la portée professionnelle de la fonction si l'on s'en tient à une formule mathématique où tous les paramètres sont quantifiés. Je crois d'ailleurs que la valorisation de l'enseignement pourra commencer à se faire le jour où l'on parlera de la fonction ou du rôle plutôt que de la tâche.

Mon expérience m'a convaincu qu'enseigner constitue un travail parmi les plus difficiles et les plus exigeants qui soient. Je crois aussi que les spécifications des conventions collectives ont leur raison d'être, surtout compte tenu de notre histoire. On pourrait les réduire, les simplifier peut-être, mais elles sont nécessaires.

Ce qui fait problème, c'est qu'on a réduit la définition de la fonction à ces quelques stipulations quantifiées. C'est un peu comme si, pour décrire le travail d'un médecin, on décrivait son horaire de travail, le nombre et le type de ses clients ainsi que la durée et le type des relations qu'il doit entretenir avec eux. On ne sait toujours pas ce qu'il fait mais on sait « combien » il en fait. On n'a pas tout dit quand on a parlé de la tâche. Il n'est pas vrai non plus que la tâche est la même pour tout le monde dans les collèges. De plus, ce réductionnisme contribue à figer l'image publique qui veut que le professeur ne travaille pas quand il n'a pas de cours à l'horaire. Certains enseignants ont eux-mêmes cette conviction.

L'autonomie

L'autonomie caractérise aussi les professionnels et, à cet égard, les enseignants de collège ne sont pas en reste. Là où le bât blesse, c'est que, dans le réseau collégial, l'autonomie coïncide souvent avec l'isolement. Quand il prépare et dispense son cours, l'enseignant est seul au monde, du moins s'il le désire.

Or, il le désire trop souvent, sans doute pour protéger sa marge de liberté. Ce faisant, il élimine évidemment les regards évaluateurs mais il ferme aussi la porte aux ressources de collègues qui pourraient partager son fardeau et lui venir en aide à l'occasion. Il lui arrive aussi de ne pas tenir compte de ce que font ses collègues, d'introduire de la confusion chez les étudiants parce qu'il refait ce qui a déjà été fait, parce qu'il propose de faire autrement ce qui a déjà été appris, etc. Ici encore, il me semble qu'on irait plus efficacement dans le sens d'une professionnalisation véritable si l'on collectivisait certaines responsabilités et si l'on se concertait pour les assumer. De toute façon, dans la mesure où l'idée de programme va faire son chemin, où l'approche-programme va devenir autre chose que des mots, le discours qui consiste à dire « C'est *mon* cours » ne pourra pas survivre. Et c'est tant mieux !

Des mécanismes d'autorégulation

Chaque profession dispose aussi de mécanismes d'autorégulation des comportements de ses membres. Il y en a aussi chez les enseignants. Mais en matière pédagogique, ils ne sont pas efficaces. Quand on parle de ces moyens d'autorégulation ou de contrôle, la plupart des intervenants ont tendance à proposer soit la création d'une corporation professionnelle, soit l'élaboration d'un code de déontologie. Je ne propose ni l'une ni l'autre. Je ne crois pas aux corporations professionnelles, parce qu'elles ont tendance à se fermer sur elles-mêmes et à ériger des systèmes d'autodéfense qui produisent le contraire de la recherche du bien collectif. Quant aux codes de déontologie, il faut des associations ou des organisations accréditées pour les écrire, ce qui n'existe pas encore sur le plan professionnel pour les enseignants, et il faut une expérience sociale plus longue d'une profession

pour qu'on puisse en formuler un qui ait une certaine valeur, Et puis, il faut faire appliquer un tel code. Qui le fera ? Dans l'état actuel de nos formes de regroupement local, on en serait sans doute réduit à demander aux administrations des collèges de le faire pour nous. Ce serait un comble.

Je crois pour ma part qu'il faut plutôt valoriser continuellement, soutenir au jour le jour le travail de qualité, à tous les paliers où cela est possible, et qu'il faut responsabiliser collectivement les enseignants à l'égard des comportements jugés non conformes aux exigences de l'éthique de la profession. Il faut créer des mouvements dont la force élimine progressivement, en les sanctionnant quotidiennement, les comportements de qualité douteuse. Il faut tenir des activités pédagogiques dix mois par année, il faut demander la disponibilité à plein temps, il faut faire en sorte que la norme soit progressivement établie à l'étalon de ceux qui investissent plus et exclusivement dans leur profession d'enseignant. Il faut surtout ne pas attendre que des directions de collège établissent pour les départements des standards ou des exigences à caractère disciplinaire. Cela produirait au contraire dévalorisation et déqualification.

Le développement professionnel et institutionnel

Pour construire ce mouvement, je crois qu'il faut passer par le perfectionnement, la recherche, l'embauche de nouveaux professeurs, et par l'évaluation. Le perfectionnement et la recherche doivent à la fois être rendus plus facilement accessibles et être orientés vers le développement professionnel et institutionnel. C'est-à-dire que ces activités doivent prendre leur sens dans le développement qu'elles engendrent et poursuivre des retombées plus qu'individuelles. À cet égard, il me plaît de penser qu'il est plus intéressant et valorisant, dans la plupart des cas, de consacrer des efforts à se perfectionner si ce perfectionnement est attendu, désiré, souhaité et utilisé par l'établissement qui nous emploie. Le sentiment d'être utile constitue un élément de valorisation parmi les plus intéressants surtout quand on a atteint un certain âge, celui de la maturité et du besoin de donner un sens aux énergies investies dans le travail. Pour créer ce sentiment d'être utile, il y aura intérêt pour les collèges à exprimer leurs besoins et leurs projets de développement et à chercher à y insérer leur personnel pédagogique ; du côté des enseignants, il y aura avantage à développer un plus grand sentiment d'appartenance à l'établissement où ils œuvrent et à prendre en charge une part de responsabilité dans son évolution. Cela doit être vrai individuellement et collectivement.

Recruter des professionnels

Une façon de professionnaliser l'enseignement consisterait aussi à introduire, dès maintenant dans le recrutement des nouveaux professeurs, des critères du type de ceux qu'on recherche dans la profession. Dans la plupart des disciplines, il ne manque pas de candidats pour occuper les postes d'enseignant. Pourquoi n'introduirions-nous pas immédiatement des exigences de formation pédagogique dans nos concours de recrutement, pourquoi, en cette époque où nous cherchons des développeurs, ne chercherions-nous pas des candidats qui s'intéressent à la recherche pédagogique, au développement de matériel

didactique ? Pourquoi, puisque nous voulons décloisonner nos pratiques et établir la concertation dans nos collèges, ne chercherions-nous pas des personnes capables de travailler en équipe ? En annonçant ainsi nos couleurs, nous lancerions du même coup un message clair à notre environnement social, aux universités qui forment nos futurs professeurs et nous accréditerions certainement un peu plus notre profession dans le public.

... et il faut bien parler de l'évaluation

Ou alors vaut-il mieux se taire ? Car le sujet est tabou, du moins dans certains cercles du collégial.

J'en parlerai pour deux raisons. Qu'on le veuille ou non, de l'évaluation il y en aura et il faudra en parler, voilà la première. La seconde, c'est que je crois que dans ce processus d'implantation de politiques et de pratiques d'évaluation qui s'amorce dans le réseau collégial, il y a ce qu'il faut pour contribuer grandement à revaloriser et à requalifier l'enseignement ou alors pour le déqualifier et le technocratiser un peu plus.

En effet, de l'évaluation il y en aura. Les collèges, conformément aux exigences de la loi des collèges pour le cas où on l'aurait oublié, se sont dotés ces dernières années de politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. Le Conseil des collèges prépare présentement un cadre d'élaboration de politiques institutionnelles d'évaluation des programmes. Ce cadre doit déboucher sur l'évaluation de l'enseignement. Le saut ne sera pas grand, du moins théoriquement, pour arriver ensuite à l'évaluation du personnel. Ajoutons à cela que déjà nos établissements ont commencé à se préparer à l'évaluation des programmes au plan local. Nous serons pour, nous serons contre, mais nous devrons en parler, nous en parler entre nous. Les pressions sont de plus en plus fortes pour forcer les collèges à rendre des comptes sur leur gestion et sur leur performance et cela dans tous les domaines, y compris celui de la qualité de la formation.

Dans ce contexte, les enjeux deviennent de savoir qui fera l'évaluation, avec quels objectifs et quelles intentions et comment elle se fera. Je crois que le tout se résume à deux possibilités : ou les enseignants seront présents à toutes les étapes et à tous les niveaux pour non seulement s'y engager et y participer mais pour la prendre véritablement en charge collectivement et comme une matière professionnelle qui les concerne au premier chef ; ou, au contraire, ils laisseront les collèges, en tant qu'administration, la mener, quitte à résister et à en réduire la portée et l'efficacité par tous les moyens.

Dans le premier cas, les possibilités de développement professionnel sont évidentes : contrôle par la profession elle-même des mécanismes d'évaluation de la qualité de ses pratiques, riches débats et concertation nécessaires sur les objectifs de l'enseignement, sur la pédagogie, sur la formation des élèves, sur les processus d'évaluation eux-mêmes, valorisation sociale, etc. Dans l'autre cas, le résultat principal sera sans doute le développement d'une technocratie et même d'une bureaucratie à l'intérieur de chacun des collèges, bureaucratie dont le rôle sera d'encadrer et de contrôler étroitement un personnel enseignant réduit de plus en plus à l'exécution de protocoles de planification et à la prestation de

l'enseignement. Les gains en professionnalisation et en valorisation se trouvent du côté de la prise en charge, attitude justement typique des professions par comparaison avec les occupations caractérisées par l'exécution contrôlée de procédés de travail.

En guise de conclusion

Je n'ai rien dit ou presque sur les enseignants en tant qu'individus. La chose n'est pas accidentelle. Je crois que l'avenir et le salut de l'enseignement se trouvent du côté de la prise en charge collective, concertée, insérée dans les établissements, des problèmes d'enseignement et d'apprentissage de nos étudiants, dans la responsabilisation des départements, la création de nouveaux lieux de concertation, de débats, de développement de tous les outils nécessaires à la formation des élèves.

Je crois aussi que les dossiers de développement des programmes, de l'approche-programme, de la formation fondamentale sont des occasions privilégiées pour que les enseignants décloisonnent leurs pratiques, s'approprient les fondements pédagogiques et éthiques de leur profession en plus de prendre en charge, à leur mesure, le développement des établissements où ils œuvrent. Et l'évaluation peut être traitée dans la même optique.

En terminant, je crois qu'il faut recommencer à débattre d'idées et de valeurs dans nos murs et à l'intérieur de nos rangs. Nous sommes à une époque où les valeurs sont en crise. Nous n'avons jamais tant manqué de l'apport de la philosophie, de la sociologie, des sciences de l'homme en général ; ces disciplines n'ont jamais été aussi muettes sur les questions qui préoccupent les femmes et les hommes d'aujourd'hui. Depuis les années que nous nous disputons sur des détails techniques, des manières de faire, il serait rafraîchissant de remettre les idées, les utopies et les questions éthiques à l'honneur. Cela serait sans doute particulièrement pertinent au moment d'approfondir le sens de la profession. Et en plus, nous pourrions faire œuvre utile surtout dans la mesure où c'est nous qui devrons aider les étudiants à se définir une âme pour les prochaines décennies.

Il faut aussi débattre des objectifs sociaux. Voulons-nous toujours d'une société égalitaire ? Voulons-nous une société à la japonaise ? à la coréenne ? à l'américaine ?

Quel est l'objet de notre travail, de notre œuvre sociale ? Donner des cours ? Enseigner la chimie, la mécanique ? Former des citoyens ? Des travailleurs ? Quoi qu'il en soit, les véritables questions sont dans les idées, les valeurs, les perspectives, qu'on pense à la société, à la formation, à la profession enseignante...

Références

1. GAUTHIER, Madeleine, « Le temps d'agir en formation fondamentale : réflexion sur le pourquoi et le comment » dans *Rapport : Forum en éducation. Pour une formation fondamentale au primaire et au secondaire*, Montréal, CPIQ, Octobre 1990, p. 74.

2. FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *Priorités d'action de la Fédération des cégeps*, Montréal, 1990-1991, p. 19.

Pour une formation pédagogique des maîtres du collégial : quelques axes de développement

Paul FORCIER

Enseigner exige une solide formation disciplinaire (théorique et technique). Cela ne suffit toutefois pas. Il faudrait que, dès leur entrée dans la « profession », les enseignants et les enseignantes acquièrent une formation rigoureuse en pédagogie qui pourrait graviter autour de quatre pôles : la relation professeur-étudiant, la gestion de la classe, la didactique et la vie institutionnelle. À un moment où des défis nouveaux attendent ceux qui, dans les collèges, œuvrent comme enseignants et enseignantes, nul doute que la problématique de la formation initiale en pédagogie mérite d'être remise sur la table.

Aux yeux de plusieurs, dans le seul fait d'écrire sur la formation pédagogique des maîtres, dans le geste lui-même, il y a quelque chose d'indécent, d'obscène, quelque chose de subversif, une espèce de faute sociale qui consiste à laisser entendre qu'il ne suffit pas d'« être » pour être professeur, que la compétence requise pour enseigner n'est pas le seul fait d'une « vocation » inscrite dans le bagage génétique d'un certain nombre d'élus ou, en tout cas, qu'il ne suffit pas d'avoir été à l'école, même longtemps, pour être un professeur compétent.

Quand il s'agit de formation pédagogique des maîtres du collégial, c'est à chaque mot, à chaque virgule qu'une grenade peut éclater, au moment même où en toute bonne foi on croyait poser le pied sur un terrain en apparence complètement nettoyé de tout ce que les anciennes guerres avaient pu laisser d'obus mal désamorcés ! Historiquement, il s'agit là d'un terrain miné : qu'on se rappelle les luttes relatives à l'application du *Règlement numéro 4* aux enseignants du collégial et les options prises alors[1]. Socialement, la formation pédagogique des maîtres de l'enseignement supérieur apparaît comme un luxe, voire quelque chose de tout à fait inutile sinon même nuisible. Le temps n'est d'ailleurs pas très loin où des enseignants du collégial eux-mêmes avaient peine à cacher un certain sourire de compassion, sinon de mépris, face à leurs collègues qui croyaient devoir suivre des activités de perfectionnement en pédagogie.

SOURCE :
Pédagogie collégiale,
vol. 5, n° 4, mai 1992, p. 23 à 28.

La formation pédagogique des maîtres du collégial : luxe ou nécessité ?

Les raisons alléguées pour considérer la formation pédagogique des maîtres du collégial comme un luxe sont évidemment de tous ordres et proviennent de lieux très diversifiés, étant bien entendu que, lorsqu'il s'agit d'enseignement, chacun a droit de parole pourvu qu'il soit allé à l'école. Derrière tous ces « arguments », dont plusieurs sont loin d'une rationalité au-dessus de tout soupçon, se profile un modèle du professeur et de l'enseignement collégial ; modèle dont il faut bien dire d'ailleurs qu'il n'est pas complètement sans ressemblances avec la réalité telle que nous la connaissons et dont il faut bien dire aussi qu'il n'est pas totalement déformant par rapport à la conception que l'on se fait couramment de ce que devrait être un « bon » professeur au collégial.

Selon ce modèle, que je serais porté à caractériser d'unidimensionnel, *le professeur* de l'enseignement supérieur est celui qui a acquis la maîtrise d'une discipline ou d'une technique, et *l'enseignement* à ce niveau ne demande rien de plus que de pouvoir transmettre à d'autres un savoir qu'on possède déjà. Si, pour enseigner, il suffit purement et simplement de connaître sa matière et de la livrer, point n'est alors besoin d'une autre formation que celle par laquelle on acquiert ce savoir disciplinaire. Comme l'écrit Antoine Prost, c'est une telle conception de l'enseignement qui permet à « des hommes par ailleurs intelligents [d'affirmer] sérieusement : " Il n'y a pas de problèmes pédagogiques, il n'y a que des professeurs qui n'ont rien à dire ", ou encore : " Quand le niveau de connaissances est suffisant, le problème de relations ne se pose pas "[2]. »

Pour tout dire, réduire la formation professionnelle des maîtres à l'acquisition d'une compétence disciplinaire et considérer comme inutile une formation proprement pédagogique, c'est tout simplement entretenir le mythe selon lequel, pour enseigner, il suffit de parler (donc, d'avoir quelque chose à dire et de n'être pas muet) ; c'est tout simplement perpétuer l'image de l'école comme étant d'abord et avant tout le lieu de l'enseignement (et non d'abord et avant tout le lieu de l'apprentissage) ; c'est aussi dévaloriser le métier d'enseignant en refusant de lui reconnaître ce qu'il a de spécifique comme médiation à construire et à réinventer au jour le jour pour que chaque élève accède réellement au savoir que le professeur lui présente.

Bref, considérer comme un luxe la formation proprement pédagogique des professeurs du collégial c'est, selon moi, se comporter comme s'il suffisait de pouvoir tenir un boyau d'arrosage et d'en diriger le jet vers un feu pour être déclaré pompier compétent ! Ce qui ne veut d'ailleurs pas dire qu'il faille nécessairement être un pompier compétent et formé pour, occasionnellement, éteindre un feu..., ni d'ailleurs être un professeur compétent pour faire, occasionnellement, une bonne conférence.

Prôner comme je le fais ici une nécessaire formation pédagogique des enseignants du collégial,

- c'est vouloir cette formation pédagogique *en plus*. Il ne s'agit donc aucunement de vouloir substituer cette formation à celle que je considère comme requise et indispen-

sable, à toutes fins utiles comme un préalable absolu quand on parle de formation professionnelle des maîtres du collégial : la formation dans la « matière », dans la discipline à enseigner ;

- c'est être convaincu que la profession enseignante, **quel que soit le niveau où elle s'exerce**, requiert un certain nombre de compétences spécifiques (des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être), lesquelles ne sont pas héréditaires – pas toutes du moins et pas chez tous – mais peuvent être acquises et ont intérêt à l'être par ceux et celles qui exercent cette profession ;

- c'est faire le pari qu'une véritable formation pédagogique n'entrave en rien le « talent naturel » et que, bien au contraire, elle peut permettre à ce talent de mieux s'exercer chez ceux et celles qui le possèdent, tout en suppléant à son absence – partiellement du moins – chez les autres. En somme, c'est affirmer bien haut que s'il se trouve des mauvais professeurs qui ont des « degrés avancés » en pédagogie, *ce n'est pas à cause de cela* qu'ils sont mauvais et s'ils se trouvent d'excellents professeurs dont on dit qu'ils n'ont jamais étudié en pédagogie (ce qui serait à vérifier il va sans dire), *ce n'est pas à cause de cela* qu'ils sont excellents !

- enfin, ce n'est pas nier que c'est toujours un peu sur le tas qu'on apprend son métier ; ce n'est pas non plus affirmer qu'une formation préalable, même longue parfois, est une garantie absolue de compétence dans l'exercice d'un métier ou d'une profession. C'est toutefois affirmer qu'aucune profession, et surtout pas une profession dont l'enjeu principal est la qualité des citoyens et des citoyennes de la société de demain, n'a le droit de faire reposer uniquement sur le « cheminement personnel » et la « bonne volonté » de ses membres l'acquisition de compétences qui les rendront aptes à exercer leur profession de façon gratifiante pour eux-mêmes et véritablement efficace pour ceux et celles à qui ils offrent leurs services.

Pourquoi une formation pédagogique des maîtres du collégial ?

Disons tout de suite – et c'est là une autre prise de position idéologique – pourquoi cette formation, dont je disais précédemment qu'elle devrait être *en plus*, devrait être prioritairement pédagogique (plutôt que, par exemple, psychologique, sociologique ou statistique). Bien qu'elle semble *a priori* évidente, une telle affirmation ne l'est pourtant pas. En effet, il y a derrière elle une *conception de l'école* comme étant prioritairement un lieu d'étude, un lieu d'instruction, et une conc*eption du professeur* comme étant d'abord et avant tout un professionnel de l'enseignement et de l'apprentissage (et non un animateur socio-culturel, ou un thérapeute, ou un psychologue, ou un comédien, ou que sais-je d'autre, aussi nobles et respectables que soient par ailleurs ces autres métiers). Double vision des choses dont il va sans dire qu'elle ne fait pas nécessairement l'unanimité ni chez ceux et celles qui pensent l'école québécoise, ni chez ceux et celles qui y envoient leur progéniture, ni d'ailleurs chez ceux et celles qui y œuvrent à différents niveaux et à différents titres.

Plusieurs motifs pourraient sans doute être mis de l'avant pour justifier la réouverture du débat sur la formation pédagogique des maîtres de l'ordre collégial. Même si tel n'est pas ici l'objet de mon propos, il ne me paraît pas inutile de souligner rapidement les deux suivants.

Premier motif : le renouvellement de l'effectif enseignant du collégial. L'observation pure et simple permet d'affirmer sans crainte de se tromper que d'ici dix à quinze ans, à une vague de retraites, correspondra une vague de nouvelles entrées dans la profession. N'est-ce pas déjà le moment de se demander quelles exigences professionnelles on aura à l'égard de ces nouveaux enseignants et ce qui sera mis en place pour se préparer à assurer une relève dont tout laisse croire qu'on exigera, davantage que précédemment, qu'elle rende des comptes à la société dont elle sera mandataire ?

Deuxième motif : les nouveaux défis auxquels auront à faire face ces enseignants de la « deuxième génération du collégial ». Je n'en mentionnerai ici que deux. Les jeunes qui ont aujourd'hui entre 0 et 5 ans et qui seront au cégep au début du troisième millénaire seront les produits de l'ordinateur alors que leurs enseignants seront ceux de la télévision. Le défi me paraît pour le moins aussi grand à surmonter que celui qu'ont dû surmonter des maîtres formés par l'écrit s'adressant à des jeunes formés par l'image (au fait, l'avons-nous véritablement surmonté ce défi ?).

Autre défi de taille : l'hétérogénéité sans précédent – et dont on commence seulement à l'heure qu'il est à se faire une idée – de la composition des groupes d'élèves auxquels ces enseignants auront à faire face. Sans doute, diront certains, n'y a-t-il là rien de nouveau ; dès qu'il y a groupe, il y a forcément hétérogénéité et c'est là une des éternelles difficultés de l'enseignement. Je crois pourtant que l'hétérogénéité culturelle engendrée par la présence, dans une même classe, d'élèves de nationalités différentes – et ceci non de façon exceptionnelle et sans que disparaissent ou soient amoindries bien au contraire les autres différences déjà existantes entre élèves – posera des problèmes pédagogiques majeurs dont actuellement on ne fait que commencer à pressentir l'ampleur.

Quelle formation pédagogique ?

Je n'entends pas préciser ici de façon exhaustive les objets et les contenus d'un éventuel programme de formation pédagogique des maîtres du collégial. Le domaine est tellement vaste que des choix seront à faire. Il ne s'agit pas et il ne devra jamais s'agir de vouloir « couvrir » une matière ou des contenus dont chacun, selon ses allégeances culturelles propres, pourrait bien considérer qu'ils doivent absolument faire partie du corpus de connaissances de tout professeur bien formé et compétent.

J'esquisserai plutôt quelques grandes orientations qui, selon moi, devraient constituer la trame de fond d'un éventuel programme de formation pédagogique initiale en enseignement collégial, dans une perspective de formation fondamentale, c'est-à-dire dans la perspective d'une formation pédagogique visant prioritairement à faire acquérir les assises, les concepts et les principes de base du métier d'enseignant et d'enseignante au collégial. Cette formation initiale devrait déboucher sur un processus de perfectionnement continu qui viendra, progressivement et en temps et lieu, combler des lacunes, enrichir des acquis de base et, possiblement, permettre à chacun et à chacune de trouver sa propre voie d'exercice de la profession tout en étant fidèle aux assises de sa formation initiale.

Cette formation pédagogique, je la verrais bien graviter autour des quatre pôles suivants : celui de la relation professeur-étudiant, celui de la gestion de la classe, celui de la didactique et enfin celui que je nommerai, faute de mieux, le pôle de l'apprivoisement institutionnel.

La relation professeur-étudiant

Enseigner, c'est, foncièrement, établir un rapport humain. Dans l'effort qui est fait actuellement pour contrer l'individualisme et le cloisonnement dans l'enseignement collégial, il ne faut pas oublier cette dimension incontournable dont je ne crois pas qu'elle sera moins importante, en l'an 2 000, qu'elle ne l'est maintenant ou qu'elle ne l'était du temps de Socrate ou d'Alain. Comme le Conseil supérieur de l'éducation l'écrivait dans son avis paru en 1990 (et il faut avouer que c'est assez nouveau de le voir dit et écrit dans un document public) : « Au palier de l'enseignement supérieur, comme aux autres paliers d'ailleurs, la dimension relationnelle est importante et ne constitue en rien un caprice d'étudiant[3]. »

Je crois qu'il est important que, dès son entrée dans le métier, le jeune enseignant et la jeune enseignante soient initiés à cette dimension dont ils auront par la suite assez peu de chance de parler parce qu'il s'agit là d'un sujet tabou, relativement du moins ; d'une réalité qui, néanmoins, constituera pour eux le pain quotidien de leur tâche, sera la source de leurs déboires mais aussi de leur motivation dans l'exercice de leur métier.

Loin d'être simple relation à une discipline, à un savoir organisé et maîtrisé par soi, l'enseignement est relation à des être humains. Sans réduire l'enseignement à cette seule dimension, force est de reconnaître, comme le font Hamon et Rotman après bien d'autres auteurs, que « Tout maître exerce un métier de la communication dans lequel la relation au groupe tient une place considérable, presque 'anormale' ; dans la plupart des activités, les problèmes relationnels et émotionnels sont en position seconde par rapport à l'accomplissement de la tâche, dont ils colorent positivement ou négativement la progression. Pour le maître, la relation est un élément central, à la limite une condition nécessaire de l'activité principale, qui est d'enseigner. Que quelque chose se détraque, il n'enseigne pas moins, il n'enseigne plus rien[4]. »

Il y a sans doute à ce propos une dimension importante et peu menaçante qui consisterait à développer chez un nouveau professeur le réflexe d'aller recueillir, là où elles se trouvent, les informations de base qui lui permettraient de savoir à qui il s'adresse et ce serait déjà énorme de réussir à créer cette préoccupation dans l'ensemble d'un collège ; il y a également cette connaissance du jeune adulte, à caractère objectif, que la psychologie et la sociologie entre autres peuvent contribuer à assurer.

Il y a aussi, et peut-être surtout, ce rapport presque intimiste avec un groupe, dont la porte de classe fermée est le symbole sans équivoque, ainsi que ces rapports qualifiés d'informels mais qui, qu'on le veuille ou non, ne peuvent demeurer à l'état de pure relation fonctionnelle, et cela malgré tous les efforts que le professeur peut faire pour tenter de maintenir cette relation sur un plan strictement professionnel. Je ne peux m'empêcher ici de citer quelques lignes d'un texte de M. Paul Inchauspé : « C'est un métier épuisant [l'enseignement, il va sans dire] parce qu'il impose des relations personnelles intenses, des

enjeux personnels importants et risqués. Et cette réalité ne doit pas être niée : elle recèle trop de pièges que la lucidité, plus que la dénégation, peut permettre d'éviter[5]. »

Tout professeur d'expérience avouera qu'il se serait bien passé de confidences embarrassantes qu'il n'avait en rien suscitées et qu'il a traitées selon l'inspiration du moment et sa bonne volonté. Nul n'est à l'abri de telles sollicitations car le propre d'un collège est de mettre des adultes en présence de jeunes. Mieux vaudrait, me semble-t-il, ne pas laisser au hasard et à l'unique bonne volonté des uns et des autres ce qui poursuivra un professeur tout au long de sa carrière : le type de relation qu'il aura réussi à créer avec ses élèves.

Au-delà de ce que d'aucuns pourraient bien appeler des « cas d'espèce », l'exercice quotidien de l'enseignement, l'essentiel de l'acte d'enseignement devrions-nous dire, demeurera sans aucun doute cette « exposition quotidienne » au cours de laquelle un individu se livre en pâture à une trentaine de jeunes qui ont besoin, pour acquérir leur autonomie, de quelqu'un qui sache à la fois les inspirer et les guider, les contraindre et leur résister. Si l'on songe à l'hétérogénéité sans précédent des élèves auxquels tout professeur a déjà et aura de plus en plus semble-t-il à faire face, tout laisse croire que les enseignantes et les enseignants de demain auront davantage besoin d'apprendre à différencier leurs façons même d'entrer en relation avec les élèves s'ils veulent réussir à gérer sainement les groupes qui leur seront confiés.

La gestion de la classe

Encore ici, l'objet de travail est quasi illimité, si l'on veut essayer de l'enrichir d'un corpus cohérent de contenus pertinents. Toutefois, l'essentiel étant encore une fois non pas de cerner des contenus mais des orientations de fond, il me semble possible de réduire à assez peu de choses l'axe selon lequel une telle formation pourrait être acquise.

J'ai souvent dit aux professeurs, en boutade il va sans dire, qu'ils travaillaient trop dans la classe et pas assez à l'extérieur. J'ai d'ailleurs toujours été frappé de constater combien il était rare de sentir dans les classes d'un collège ce fourmillement que, me semble-t-il, on retrouve si fréquemment dans celles d'une école primaire. D'accord, les élèves n'ont pas le même âge ; d'accord, les objets d'études sont plus complexes (encore qu'on « bémoliserait » cette assertion si l'on tenait compte en même temps du sujet et de l'objet) ; d'accord, l'exposé a encore sa place et l'aura toujours ; d'accord avec tout ce que vous voulez, sauf avec ce qui laisse croire que pour apprendre et comprendre, quand on est « grand », il suffit d'entendre parler quelqu'un, d'être assis bien sagement et d'écouter.

Dans *Éloge des pédagogues*, Antoine Prost écrit que « le meilleur maître n'est ni le plus savant ni celui qui travaille le plus : c'est celui qui fait le mieux travailler ses élèves, de la façon la plus intelligente, la plus stimulante et la plus efficace, pas nécessairement la plus lourde et la plus rébarbative[6] ». Voilà, on ne peut mieux dire ! J'ajouterais même qu'il y a là une orientation de fond qui n'est pas chose courante dans nos collèges à l'heure qu'il est.

Savoir organiser et gérer une classe, ce devrait d'abord et avant tout être capable d'organiser, de gérer et de suivre le travail des élèves, leurs études. Cela paraît évident et

pourtant, trop souvent, tout se passe comme si 80 pour cent des cours étaient consacrés à des discours et des démonstrations du professeur, et 20 pour cent à des exercices « sur le bord de la piscine » et qu'on espérait qu'au terme du cours l'élève soit un maître nageur... Personne n'admettrait qu'on puisse former un nageur, un pianiste ou un technicien compétent sans le mettre continuellement dans l'occasion prochaine et la nécessité de « faire lui-même ». Je sais qu'il faut bien se garder d'assimiler un cours de sociologie, de mathématiques, de littérature ou de philosophie, par exemple, à un cours de natation ou à un cours visant la maîtrise d'une technique quelconque. Je sais aussi toutefois que savoir véritablement, c'est savoir faire. Autant que je sache, contempler béatement le professeur qui tient un discours cohérent ou qui fait des analyses et des synthèses à l'emporte-pièce n'a rien en soi qui rende quiconque capable de construire lui-même un discours cohérent ou de faire des analyses et des synthèses. Ce qui ne veut pas dire, faut-il le rappeler, que le professeur doit s'abstenir de tenir un discours qui soit cohérent...

Je crois que, dans la perspective d'une école centrée davantage sur l'apprentissage que sur l'enseignement, sur le « eux apprennent-ils ? » que sur le « moi j'enseigne » – même s'il faut bien se garder de ne pas en faire deux réalités exclusives l'une de l'autre, voire contradictoires –, dans une école donc où l'on concevrait l'enseignement non pas comme une fin en soi, mais comme un moyen d'apprentissage, il y aurait lieu de fournir aux nouveaux professeurs une formation qui soit axée prioritairement sur l'organisation, la gestion et le suivi du travail des élèves et donc de leur apprentissage. Cela suppose une formation ayant des visées didactiques. C'est là, à mon avis, le troisième pôle à privilégier dans la perspective d'une formation fondamentale en pédagogie.

La didactique

Parler de formation initiale en didactique, ce n'est pas proposer de former des didacticiens chevronnés mais bien, dès le départ dans le métier, de centrer le nouveau professeur sur le « comment » faire apprendre sa discipline. J'ose encore une fois répéter qu'à mon point de vue la maîtrise aussi grande que possible d'un champ disciplinaire devra toujours constituer la formation professionnelle de base de l'enseignant ; il s'agit là, on ne le dira jamais assez, de la pierre angulaire d'un enseignement supérieur de qualité. Toutefois, il ne suffit pas d'être savant pour être professeur (et ceci même au collégial et même à l'université). Qui n'a pas entendu des élèves se plaindre d'un professeur qu'ils déclarent par ailleurs très « compétent », ajoutant aussitôt qu'il « n'a pas le tour de faire passer sa matière » ? Voilà, nous sommes là au cœur même de la question didactique : comment faire pour qu'un savoir savant (en perpétuelle construction) devienne un savoir « enseignable » (une discipline « scolaire »), puis un savoir « enseigné » pour finalement devenir un savoir « appris » (celui de l'élève), c'est-à-dire reconstruit par lui et pour lui, digéré, assimilé et intégré à ses savoirs précédents ?

La question est de taille, à telle enseigne qu'on est enclin à l'escamoter, à l'ensevelir sous d'autres questions, importantes sans aucun doute, mais dont les réponses risquent de demeurer des cataplasmes tant et aussi longtemps qu'on n'a pas répondu de façon claire à la question de fond que pose la didactique : quelle médiation doit être mise en œuvre pour que le savoir du professeur ait des chances de devenir celui de l'élève ? Je crois quant à moi que la planification de l'enseignement, l'évaluation (formative et sommative), le choix

des stratégies d'enseignement et d'apprentissage de même que le choix des contenus à enseigner et à faire apprendre sont d'abord et avant tout des opérations de l'ordre de la didactique puisqu'elles constituent des aspects interreliés de cette mystérieuse médiation par laquelle l'élève est en mesure de développer une relation personnelle avec les savoirs qui lui sont proposés.

Amener un professeur à réfléchir sur la didactique de sa discipline, c'est l'amener à s' nterroger sur la façon dont il l'a lui-même apprise, c'est lui faire porter un regard critique – mais non *a priori* réprobateur – sur la façon dont ses maîtres l'ont conduit à ce savoir ; c'est aussi lui fournir l'occasion de remettre en question le réflexe spontané qui porte à croire que la façon dont il a lui-même appris a valeur universelle et donc qu'elle peut être répétée à l'infini ; c'est l'amener à préciser les concepts essentiels de sa discipline et leur agencement ; c'est aussi l'amener à faire des choix à l'intérieur de ces concepts en fonction du niveau où se trouvent ses élèves ; c'est l'amener à clarifier selon quel ordre il est préférable de les enseigner car, comme l'écrit encore Antoine Prost : « La pertinence de cet ordre et de ces concepts n'est pas affaire de technique pédagogique, et il ne suffit pas qu'une manière d'expliquer soit efficace pour qu'elle devienne légitime ; il faut encore qu'elle soit scientifiquement fondée, pour ne pas entraîner par la suite des méprises plus radicales[7]. »

Aux limites de l'épistémologie et de la psychologie, la didactique devrait à mon avis occuper une place privilégiée dans ce que l'on pourrait considérer comme la porte d'entrée dans la profession enseignante. En effet, ainsi que le Conseil supérieur de l'éducation a cru bon de l'écrire : « Plus que la multiplicité des connaissances à communiquer, [...] c'est le degré de compréhension de l'objet, la capacité d'organiser les informations ainsi que la maîtrise d'une démarche qui mène à l'intégration des connaissances disciplinaires et à leur application à des situations nouvelles qu'il importe de développer chez l'étudiant. Or, cela relève d'une compétence didactique chez l'enseignant[8]. » Cette compétence didactique, perfectible par la suite évidemment, je crois qu'elle devrait être visée dès l'entrée du professeur dans le métier.

Formation pédagogique, donc, axée sur la relation professeur-étudiant, sur la gestion de la classe, sur la didactique et, finalement, sur la participation à la vie pédagogique de l'établissement.

L'apprivoisement institutionnel

Depuis le rapport Grégoire[9], c'est devenu presque un lieu commun de parler de la solitude du professeur, de l'absence généralisée d'un véritable sentiment d'appartenance chez les enseignantes et les enseignants de l'ordre collégial. Même s'il n'est pas facile de diagnostiquer les causes (d'ailleurs multiples et inextricablement interreliées) non plus que la gravité réelle du malaise, il semblerait bien que ce sentiment de solitude dépasse celui, d'ordre ontologique, relié au fait d'être une « personne » de même que celui, d'ordre professionnel, relié au fait d'exercer un métier qui se joue « à guichets fermés »...

Sans qu'une place démesurée soit accordée à cet aspect, il me semble cependant que toutes et tous y gagneraient à ce que, dès leur entrée dans la profession, les nouveaux enseignants apprennent de façon claire où se situera leur action quotidienne dans l'ensemble de l'institution collégiale (combien d'enseignants actuels ont tout juste lu le Règlement sur le régime pédagogique du collégial ?) ainsi que dans l'établissement qui procède à leur engagement.

Je crois personnellement que l'obstacle majeur – en tout cas l'un des obstacles importants – à l'implantation dans les collèges de ce qu'on appelle aujourd'hui l'approche-programme, c'est l'espèce de mépris larvé qui s'est instauré, entre les secteurs d'enseignement sans doute (préuniversitaire vs technique), mais aussi, plus souvent qu'autrement, entre les disciplines d'un même secteur. Ce mépris, j'ai constaté qu'il reposait foncièrement sur une ignorance profonde, souventes fois sœur de la suffisance et de la prétention. Je dois bien avouer, à ma courte honte, que c'est principalement en occupant un poste à la direction des Services pédagogiques pendant plusieurs années, que j'ai pu saisir à fond ce qu'il y avait d'enseignement véritable et de formation « fondamentale » dans des domaines qui, aux yeux de la chapelle départementale à laquelle j'appartenais, m'apparaissaient comme relevant davantage de l'occupationnel que d'un véritable enseignement.

La question est de savoir si les professeurs qui prendront progressivement la relève trouveront, dès le début de leur carrière, l'assistance compétente qui, en même temps qu'elle les convaincra que discuter de son enseignement n'est « nullement abdiquer ses responsabilités entre les mains d'un collectif[10] », les rendra aptes à prendre leur place dans l'organisation. Il faut prévoir que les collèges accorderont, à juste titre selon moi, une place importante au décloisonnement des disciplines en vue de fournir aux élèves une formation cohérente, intégrée et se manifestant dans l'acquisition de compétences disciplinaires et transdisciplinaires qui soit le résultat d'une concertation entre intervenants plutôt que celui d'un heureux hasard.

Conclusion

La formation initiale en pédagogie des enseignantes et des enseignants du collégial, pour une foule de raisons, a été jusqu'à maintenant laissée au bon vouloir de chacun et de chacune, au fur et à mesure que son expérience faisait naître des besoins ou des intérêts. Le réseau collégial jouit depuis une vingtaine d'années d'un programme de perfectionnement en pédagogie (le CPE/C-PERFORMA) qui, pour plusieurs, il ne faut pas se le cacher, a joué, plutôt bien que mal d'ailleurs, le rôle d'un programme de formation initiale au métier d'enseignant. La présence active de ce programme n'est sans doute pas étrangère non plus à l'effervescence pédagogique que connaissent la plupart des collèges du Québec et qu'on s'accorde généralement à leur reconnaître.

Sans aucunement minimiser, bien au contraire, le rôle incontestable joué par ce programme dans les collèges qui y participent (quarante-six à l'heure actuelle, dont une vingtaine depuis dix ans et plus), spécialement comme source d'amélioration de la qualité de l'enseignement et comme moteur indiscutable de renouvellement de la pédagogie sous ses multiples facettes, il m'apparaît qu'un pas important reste encore à franchir : celui de tirer

parti de l'expérience acquise pour procéder à la mise sur pied d'un programme de formation initiale en pédagogie, destiné obligatoirement à tout professeur nouvellement embauché dans la profession.

Un tel programme – dont j'ai peine à croire que la nécessité n'apparaîtra pas d'ici une dizaine d'années – pourrait posséder notamment les cinq caractéristiques suivantes :

- être un programme bien enraciné dans le milieu réel ; ce qui n'exclut d'ailleurs pas que certaines activités rassemblent des gens de collèges différents ni qu'un certain nombre d'activités se tiennent ailleurs qu'au collège même ;
- être un programme s'adressant à des nouveaux enseignants qui, pendant leurs deux premières années de travail, auraient une charge allégée d'enseignement ;
- être un programme qui saura utiliser au maximum les ressources humaines professionnelles que constituent les enseignantes et les enseignants d'expérience ;
- être un programme visant à fournir les assises théoriques et pratiques jugées fondamentales pour un enseignement de niveau collégial, notamment en ce qui touche l'apprentissage et la didactique ;
- être un programme culminant dans une démarche personnelle et collective de perfectionnement continu.

Beaucoup d'autres dimensions restent encore en suspens : doit-il s'agir d'une formation reconnue à des fins de classification et donc, dans l'état actuel des choses, d'une formation assumée par une université, comme le sont les programmes PERFORMA ? Avons-nous, dans les collèges, toutes les ressources compétentes pour mener à terme une telle formation ? L'État rendra-t-il disponibles les ressources financières requises pour l'implantation, la mise en œuvre et l'évaluation d'un tel programme ? etc.

Une chose me paraît absolument certaine : sous prétexte que l'enseignement est un art, il ne faut pas en faire une espèce de « ligue nationale d'improvisation » dont on compte bien qu'il en sortira occasionnellement quelque chose d'intéressant ! L'enseignement est un art, oui ; mais, comme tout art, il comporte des dimensions qui s'apprennent par l'étude et par l'exercice. Refuser d'admettre cela, c'est alimenter le mythe d'ailleurs encore bien vivant selon lequel c'est par accident qu'on devient professeur, que n'importe qui peut connaître cet « accident ». C'est aussi perpétuer l'autre mythe, tout aussi coriace, que l'enseignement est affaire de vocation et que personne ne peut rien à cela, que personne ne peut rien pour quiconque s'est aventuré sur une voie pour laquelle il n'était pas fait.

Au moment où les cégeps vivent, difficilement parfois mais de façon irréversible, une mutation en profondeur, je crois nécessaire de mettre de l'avant la nécessité d'une formation pédagogique de base en enseignement collégial car, comme l'a encore écrit Antoine Prost : « C'est dans les classes que se joue [et se jouera toujours] l'essentiel et, en dernière analyse, seuls ceux qui sont dans les classes peuvent trouver des solutions aux difficultés actuelles[11]. » Encore faudra-t-il avoir fait en sorte que ceux et celles qui se retrouveront dans les classes soient le mieux armés possible pour « faire face à la musique » ; encore

faut-il que socialement nous admettions que la professionnalisation de l'enseignement collégial passe par une véritable formation pédagogique de ceux et de celles qui enseignent ; encore faut-il admettre – j'emprunte ici la formule au Conseil des collèges – que la formation des maîtres du collégial, tout comme leur perfectionnement d'ailleurs, « est tout autre chose qu'un luxe ou un bénéfice marginal [12] ».

Notes et références

1. Il fut décidé que le *Règlement numéro 4*, qui faisait obligation aux professeurs d'être détenteurs d'un permis d'enseignement, ne s'appliquerait pas aux professeurs de l'ordre collégial.
2. PROST, Antoine, *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1985, p. 185.
3. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur. Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science*, Québec, Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation, 1990, p. 7.
4. HAMON, Hervé et Patrick ROTMAN, *Tant qu'il y aura des profs*, Paris, Éditions du Seuil, 1984, coll. Points actuels, n° A76, p. 183.
5. INCHAUSPÉ, Paul, « Enseigner au cégep », dans *Philosopher*, n° 10, 1990-1991, p. 41.
6. PROST, Antoine, *op. cit.*, p. 21.
7. *Ibid.*, p. 177.
8. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *op. cit.*, p. 26.
9. GRÉGOIRE, Reginald, Gaston TURCOTTE et Guy DESSUREAULT, *Étude de la pratique professionnelle des enseignants et des enseignantes de cégep ou L'autre cégep*, Québec, Conseil des collèges, décembre 1985, 138 p.
10. PROST, Antoine, *op. cit.*, p. 101.
11. *Ibid.*, p. 11.
12. CONSEIL DES COLLÈGES, *Le perfectionnement des professeurs du secteur professionnel au collégial : analyse de la situation et pistes d'amélioration*, Québec, Gouvernement du Québec, 1990, p. 1.

Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire

Ronald TERRILL
Robert DUCHARME

Ce texte constitue la conclusion générale d'une étude menée par le Service d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) entre 1990 et 1993, qui avait notamment pour objectifs de : « Tracer un profil des étudiants qui arrivent au collégial à partir de leurs caractéristiques personnelles, sociales, économiques et culturelles » et d'« Identifier, parmi ces caractéristiques celles qui ont déjà eu au secondaire, et qui auront peut-être encore, au collégial, une influence significative sur le comportement scolaire des étudiants. »

Notre investigation a porté sur deux cohortes d'étudiants dont l'admission dans un cégep venait d'être confirmée au moment où ils ont répondu à notre questionnaire. La première cohorte, celle de 1992, était composée de 17 777 étudiants admis dans 15 cégeps francophones, tandis que celle de 1993 comprenait 42 511 étudiants admis dans 45 cégeps, dont quatre collèges anglophones.

Les étudiants de ces deux cohortes avaient été invités à compléter le questionnaire « Aide-nous à te connaître », lequel comportait une trentaine de questions couvrant plus d'une centaine de caractéristiques personnelles, sociales, économiques et culturelles. Ces caractéristiques ont d'abord été utilisées pour tracer un profil de ces nouveaux cégépiens. C'était là notre premier objectif. Ces caractéristiques ont ensuite été mises en relation avec divers indicateurs de la réussite scolaire afin d'identifier celles qui pouvaient avoir une influence significative sur le comportement scolaire des étudiants, d'abord à l'école secondaire et ensuite au collégial. C'était notre deuxième objectif. Enfin, notre troisième et dernier objectif consistait à identifier des caractéristiques qui, outre les résultats scolaires au secondaire, permettraient d'améliorer le dépistage des étudiants à risque au collégial.

Représentativité des échantillons

Étant donné que la cohorte de 1993 rejoignait la quasi-totalité des nouveaux étudiants admis au collégial en 1993, dans le secteur public, nous aurions donc pu difficilement avoir un échantillon plus représentatif de cette population étudiante.

Tiré de :
Terrill, R. et R. Ducharme, *Passage secondaire-collégial* ***Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire***, Montréal, SRAM, 1994, p. 271 à 280.

Quant à l'échantillon de 1992, même si ses dimensions sont plus restreintes, il est, lui aussi, représentatif de l'ensemble de la population des étudiants qui vont au cégep. D'abord, les réponses de ces étudiants à notre questionnaire sont quasi identiques à celles obtenues en 1993 sur pratiquement toutes les dimensions analysées. Les répondants de 1992 ont donc, à toutes fins utiles, les mêmes caractéristiques personnelles, sociales, économiques et culturelles que ceux de 1993. Par ailleurs, les 15 cégeps retenus pour l'enquête de 1992 avaient été choisis, entre autres, pour leur représentativité régionale. Or, la comparaison des sujets de ces collèges avec ceux des 25 autres cégeps des mêmes régions a montré qu'ils étaient tout à fait comparables sur la base des critères jugés importants pour les analyses du rendement scolaire.

Cette double représentativité nous amène donc à dire que nos résultats et nos conclusions sont généralisables à l'ensemble des étudiants qui entreprennent des études dans le secteur public du réseau collégial.

Traits caractéristiques des étudiants qui arrivent au collégial

Des 42 511 élèves qui ont participé à l'enquête de 1993, nous avons retenu les 35 822 sujets qui étaient en train de terminer leur secondaire au moment où ils ont répondu à notre questionnaire. C'est en nous basant sur les réponses de ces élèves que nous avons tracé un profil des nouveaux arrivants du collégial.

Voici les principaux traits caractéristiques de ce profil.

Âge et sexe

Cette nouvelle clientèle est en majorité de sexe féminin et elle est relativement jeune. Près de 60 % des nouveaux étudiants sont effectivement de sexe féminin et 85 % d'entre eux sont âgés de 16 et 17 ans au moment où ils accèdent à des études collégiales.

Aspirations scolaires

Les raisons invoquées par ces nouveaux arrivants pour justifier la poursuite des études collégiales sont éminemment positives, tout comme celles qui les conduisent à choisir un établissement collégial en particulier, et laissent transparaître un état initial de motivation assez élevé lors du passage du secondaire au collégial. Ces étudiants, en effet, s'inscrivent au collégial, d'abord pour leur avenir, et plus immédiatement pour se préparer à l'université ou au marché du travail. Mais plusieurs aussi veulent accroître leurs connaissances, et améliorer leur culture personnelle.

Parmi les raisons les incitant à choisir l'établissement collégial qu'ils fréquenteront, la réputation du collège ainsi que celle du programme prédominent, bien que la proximité du domicile familial soit également l'une des raisons les plus fréquemment invoquées.

Concernant leurs intentions de diplomation, toutefois, nous observons qu'elles se situent plutôt dans le court terme, puisqu'à peine 20 % des répondants aspirent à des études de maîtrise ou de doctorat. Les différences à cet égard sont cependant considérables selon l'appartenance linguistique. Ainsi, les élèves du secondaire qui se dirigent vers des collèges anglophones sont deux fois plus nombreux à viser ce niveau de diplomation que ceux qui se dirigent vers des collèges francophones.

Temps consacré à l'étude

C'est néanmoins à propos du temps qu'ils consacraient à l'étude et à leurs travaux scolaires au secondaire que les résultats de notre analyse sont les plus révélateurs. On observe d'abord que ce temps d'étude est étonnamment faible. Ainsi, une majorité de ces finissants du secondaire consacraient, en moyenne, à peine une heure par jour à étudier et à faire leurs devoirs. Et le tiers d'entre eux n'y consacraient qu'un quart d'heure ou une demi-heure. Or, faut-il le rappeler, ceci est bien en deçà des 3 heures d'étude par jour qui seront exigées d'eux au collégial.

Nous apprenons également que ces mêmes finissants du secondaire consacraient, en moyenne, 2 heures par jour à un travail rémunéré, 2 heures à l'écoute de la télévision et presque 2 heures également aux sorties et aux loisirs. L'étude est donc loin de constituer leur principale préoccupation.

Interrogés quant aux raisons permettant d'expliquer pourquoi ils ne consacraient pas plus de temps à l'étude, ceux qui réservaient moins de une heure par jour à cette activité ont répondu, dans une proportion de 53 %, que c'était par manque de motivation, dans une proportion de 42 %, que c'était par manque de temps et, dans une proportion de 38 %, que c'était suffisant pour les travaux qu'on leur demandait.

Ce peu de temps consacré à l'étude et les raisons invoquées pour l'expliquer reflètent une situation d'autant plus étonnante qu'il s'agit des meilleurs élèves du secondaire, c'est-à-dire de ceux qui ont réussi à obtenir leur diplôme et qui ont été ensuite admis au collégial. On imagine un peu ce qu'auraient pu donner les résultats de notre enquête sur ces dimensions si les décrocheurs du secondaire avaient pu y participer.

Caractéristiques familiales

Concernant leur situation familiale et résidentielle, on constate que les nouveaux étudiants sont relativement favorisés, du moins sur les plans matériel et financier. Une très forte majorité d'entre eux continueront, en effet, à demeurer chez leurs parents durant leur première année d'études collégiales et ils pourront, par ailleurs, compter sur eux pour assurer leur subsistance. Leurs parents deviennent ainsi leur principale source de revenus pour leur permettre de passer, sans trop d'inquiétudes, leur année scolaire. Ces parents ont, d'ailleurs, des revenus qui se situent au-dessus de la moyenne nationale ainsi qu'une scolarité élevée. La majorité d'entre eux ont, à cet égard, terminé des études collégiales et plusieurs ont même fait des études universitaires.

Traits culturels

Concernant leurs loisirs et leurs activités sociales et culturelles, on remarque que les élèves du secondaire qui se dirigent vers des établissements anglophones pratiquent, dans l'ensemble, beaucoup plus d'activités parascolaires et extra-scolaires à caractère culturel que ceux qui se dirigent vers des collèges francophones. Les écarts, à cet égard, sont parfois considérables, notamment en ce qui concerne le théâtre, les concerts, le bénévolat et les relations personnelles avec les professeurs en dehors de la classe. Par contre, les élèves qui se dirigent vers des collèges francophones se consacrent davantage aux sports. Il y a là, croyons-nous, des facteurs de différenciation culturelle de toute première importance, dont peu d'études ont jusqu'ici traité.

Traits distinctifs des filles et des garçons

Cette étude a également permis d'apporter un éclairage nouveau sur les causes possibles de la supériorité des filles au plan de la réussite scolaire. Nos résultats mettent en effet en relief des différences importantes en ce qui concerne les attitudes et les comportements à l'égard des études.

Ainsi, parmi les principales différences observées, les filles aiment davantage étudier, elles consacrent beaucoup plus de temps à leurs devoirs et à leurs leçons, elles aspirent en plus grand nombre à des études universitaires, elles utilisent davantage la bibliothèque, elles sont plus nombreuses à effectuer des lectures et des travaux scolaires non obligatoires, elles pratiquent plus d'activités culturelles compatibles avec les apprentissages scolaires, comme la musique, les concerts, le théâtre, les jeux intellectuels, etc. De plus, elles utilisent un plus grand nombre de lieux d'étude que les garçons. En fait, tous les lieux d'étude semblent leur convenir, puisque, contrairement aux garçons, elles peuvent étudier aussi bien dans leur chambre que dans la cuisine, le salon, le sous-sol, la bibliothèque, dehors ou ailleurs. Ces différences entre les filles et les garçons illustrent de façon concrète ce que les auteurs mentionnés dans notre revue de la documentation, notamment Astin, Tinto et Pascarella, entendent par « investissement » et « engagement » dans les études.

Liens entre les caractéristiques étudiantes et le rendement scolaire

Nos conclusions les plus importantes portent, toutefois, sur les liens entre les caractéristiques observées et le rendement scolaire, ce qui constituait notre deuxième objectif de recherche. À cette fin, nous nous sommes intéressés aux effets des caractéristiques étudiantes sur divers indicateurs du rendement et de la persévérance scolaires. Pour le niveau secondaire, nous avons analysé les liens entre ces caractéristiques et la moyenne des notes de 4e et 5e secondaire. Au niveau collégial, nous avons examiné successivement leurs liens avec les notes et les taux de réussite de la première session, ainsi qu'avec les taux de persévérance au-delà d'une première année d'études collégiales. Notre fichier nous permettra éventuellement de suivre ces étudiants jusqu'à la diplomation mais, pour l'instant, nous nous en sommes tenus aux données disponibles sur leur cheminement scolaire.

Importance des antécédents scolaires

Parmi les conclusions les plus importantes qui se dégagent de ces analyses, il faut faire une place à part à la confirmation des liens étroits entre les antécédents scolaires et la réussite des études collégiales.

Ainsi, parmi les multiples variables que nous avions à notre disposition, la moyenne des notes de 4e et 5e secondaire s'est avérée le facteur ayant, et de loin, la plus forte corrélation tant avec les indicateurs de la réussite en première session qu'avec ceux de la persévérance dans les études.

À titre d'exemple, nos analyses ont montré que cette mesure du rendement des élèves au secondaire pouvait expliquer, à elle seule, jusqu'à 46 % de la variance de leur moyenne en première session. Or, aucune combinaison des autres caractéristiques étudiantes, également susceptibles d'expliquer cette variance, n'a permis d'ajouter plus de 4 % à ces 46 % obtenus avec la moyenne du secondaire.

Il ne faut pas s'étonner que les résultats scolaires du secondaire soient de si puissants prédicteurs de la réussite au collégial. Quoi qu'on en dise, les notes scolaires sont le reflet de l'investissement personnel de l'élève dans ses études, avec tout ce que cela peut lui apporter sur le plan intellectuel, du développement de la mémoire jusqu'aux capacités d'analyse et de synthèse. On ne peut pas refaire ni défaire, en l'espace de une ou deux sessions, des habitudes et des comportements scolaires qui se sont forgés au fil de plusieurs années. À titre d'exemple, un élève qui étudie en moyenne 2 heures par jour durant tout son secondaire aura cumulé, à son arrivée au cégep, 1 000 heures de plus que celui qui n'y aura consacré qu'une heure par jour. Il ne faut donc pas s'étonner que la moyenne des notes scolaires au secondaire ait une si forte corrélation avec celle qui est obtenue par la suite au collégial.

Il nous est donc apparu primordial de tenir compte de cette moyenne du secondaire dans toutes nos analyses des liens entre chaque caractéristique étudiante et les divers indicateurs de réussite au collégial. De cette façon, on évite d'attribuer à certains facteurs des effets ou des influences qui se sont déjà manifestés bien avant que les élèves ne parviennent au collégial. Cette méthode d'analyse est d'ailleurs la principale caractéristique qui distingue cette étude des autres recherches que nous avons recensées.

Parmi les nombreuses caractéristiques étudiantes que nous avons pu dégager des réponses à notre questionnaire, environ une douzaine avaient révélé, en première analyse, des corrélations suffisamment importantes avec le rendement scolaire pour que nous les retenions dans nos analyses ultérieures.

Voici les principales conclusions qui se dégagent de ces analyses.

Le temps pour l'étude et le temps pour un travail rémunéré

À l'école secondaire, le temps qu'un élève consacre à l'étude et à ses travaux scolaires et, d'autre part, le temps qu'il consacre à un travail rémunéré, ressortent, après la moyenne des notes obtenues en 4e et 5e secondaire, comme deux des plus importants facteurs pour prédire ou expliquer la réussite et la persévérance au collégial.

En effet, à moyennes égales lorsqu'ils arrivent au cégep, les élèves qui étaient les plus studieux au secondaire, ou ceux qui consacraient peu de temps à un travail rémunéré durant l'année scolaire, réussissent mieux et sont nettement moins enclins que les autres à décrocher au cours de leur première année d'études collégiales.

Toutefois, dans un cas comme dans l'autre, c'est-à-dire tant pour le temps d'étude que pour le travail rémunéré, l'effet sur le rendement et la persévérance est beaucoup plus apparent chez les étudiants les plus faibles que chez les plus forts. Cette conclusion est d'ailleurs la même pour pratiquement toutes les caractéristiques étudiantes analysées dans cette recherche.

Les aspirations et les dispositions à l'égard des études

Les aspirations et les dispositions à l'égard des études constituent un deuxième ensemble de facteurs reliés au rendement et à la persévérance scolaires au collégial. Ainsi, ceux qui réussissent le mieux et qui décrochent le moins durant leur première année de cégep sont ceux qui nourrissent les meilleures dispositions à l'égard des études, qui vont au cégep parce qu'ils aiment étudier, qui envisagent de se rendre jusqu'à la maîtrise ou au doctorat, et qui, au secondaire, faisaient à l'occasion des lectures et des travaux scolaires non obligatoires et consacraient plus de temps à l'étude que la moyenne.

Naturellement, lorsque l'influence de la moyenne du secondaire est contrôlée, le lien entre ces facteurs et la performance au collégial est passablement affaibli. Ceci s'explique par le fait que ce sont là des attributs dont les effets sur le rendement scolaire sont déjà intégrés dans les notes des élèves lorsqu'ils arrivent au collégial.

Les facteurs « sexe » et « âge à l'arrivée au collégial »

Les filles continuent de creuser, au collégial, l'écart qu'elles affichaient déjà au secondaire avec les garçons, tant dans la moyenne des notes que dans les taux de réussite et de persévérance. Les écarts sont particulièrement prononcés chez les étudiants les plus faibles.

Mais l'âge à l'arrivée au collégial est un facteur encore plus important. Les plus jeunes, c'est-à-dire ceux qui commencent leurs études collégiales avant d'avoir atteint l'âge de 18 ans, ont en effet des moyennes et des taux de réussite et de persévérance nettement supérieurs aux autres. Le fait d'être âgé de 18 ans et plus à l'arrivée au cégep est évi-

demment, dans la grande majorité des cas, un reflet d'un retard scolaire. Plusieurs études citées dans notre revue de la documentation ont mis en évidence l'effet négatif de ce facteur sur le rendement scolaire au primaire et au secondaire. Notre étude confirme donc le fait que ce facteur intervient encore au collégial.

Les caractéristiques familiales

Tous les facteurs énumérés précédemment sont des facteurs dont la corrélation avec la réussite et la persévérance scolaires au collégial demeure significative même lorsque l'influence de la moyenne au secondaire est contrôlée.

Pour d'autres facteurs, par contre, même si cette corrélation est significative en première analyse, elle est considérablement diminuée, voire même annulée, lorsque le rendement scolaire antérieur est pris en considération. C'est le cas notamment des caractéristiques associées à la famille, comme la scolarité et le revenu des parents.

En effet, en première analyse, les enfants de parents fortement scolarisés semblent mieux réussir au collégial que les enfants de parents faiblement scolarisés. Mais cela est presque entièrement dû au fait qu'il y a déjà une forte corrélation entre ce facteur et les résultats scolaires du secondaire. De telle sorte que si l'on contrôle l'effet de ces antécédents scolaires, la corrélation initialement observée disparaît complètement. Autrement dit, à réussite égale en fin de secondaire, les enfants de parents peu scolarisés réussissent aussi bien leurs études collégiales que les enfants de parents fortement scolarisés. Il en est de même lorsqu'on considère le revenu des parents.

Étant donné que ces facteurs, et plus particulièrement la scolarité des parents, entretiennent un lien significatif avec le rendement au secondaire, il faut bien admettre que ces facteurs ont bel et bien eu une influence, à un moment ou à un autre du cheminement scolaire de certains élèves, mais que cela s'est produit avant qu'ils n'arrivent au cégep.

Deux autres caractéristiques familiales, par contre, conservent un lien certain avec la réussite et, surtout, avec la persévérance au collégial, même lorsque l'effet des antécédents scolaires est contrôlé. Il s'agit du statut marital des parents et le fait qu'ils encouragent leur jeune à poursuivre des études. Ainsi, les étudiants dont les parents vivent ensemble obtiennent de meilleurs taux de réussite et sont moins portés à décrocher durant leur première année au cégep que ceux dont les parents sont séparés ou divorcés. Il en va de même pour les étudiants qui reçoivent, de la part de leurs deux parents, un encouragement à poursuivre des études, par rapport à ceux qui n'en reçoivent que de la part d'un seul des deux ou d'aucun des deux. Il faut toutefois préciser que la très grande majorité des étudiants (83 %) sont encouragés par les deux parents. On doit également préciser que ces deux facteurs parentaux (statut marital et encouragement aux études), tout comme la plupart des autres facteurs d'ailleurs, n'ont pratiquement aucune influence, ni sur la performance, ni sur la persévérance des étudiants les plus forts.

La situation financière des étudiants

Le niveau d'inquiétude des étudiants face à leur situation financière pour la première année au cégep n'a aucune influence sur leurs notes ni sur leur taux de réussite à la première session. Ce facteur révèle toutefois une certaine corrélation avec la persévérance scolaire. En effet, ceux qui sont fortement inquiétés par leur situation financière sont plus nombreux que les autres à abandonner leurs études dès la première année du collégial, bien que ce facteur n'affecte pas les étudiants qui arrivent au cégep avec des notes du secondaire supérieures à la moyenne.

L'admission dans le premier choix de programme et le nombre de cours suivis en première session

Enfin, deux caractéristiques qu'on pourrait qualifier d'institutionnelles, parce qu'elles sont plus directement liées au collège, ont également fait l'objet d'une analyse. Il s'agit de l'admission dans le programme du premier choix et du nombre de cours auxquels l'étudiant s'est inscrit à sa première session au cégep.

Le premier de ces deux facteurs révèle, en première analyse, une assez bonne corrélation, tant avec les mesures du rendement scolaire qu'avec celle de la persévérance. Mais cette corrélation est considérablement affaiblie et disparaît complètement chez les étudiants les plus faibles ou les plus forts. Curieusement, le lien ne demeure significatif que pour les étudiants de force moyenne. De tous les facteurs analysés, c'est d'ailleurs le seul qui ait donné ce type de résultat.

Le deuxième facteur, toutefois, conserve presque intact son lien avec le rendement et la persévérance scolaires lorsque l'influence de la moyenne du secondaire est contrôlée. En effet, chez les étudiants du secteur préuniversitaire, à moyennes du secondaire égales, ceux qui se sont inscrits à moins de 7 cours en première session ont non seulement obtenu de moins bonnes notes dans ces cours, mais ils en ont réussi moins, et ils ont été beaucoup plus enclins à abandonner leurs études, par la suite, que les étudiants qui avaient un horaire régulier de 7 cours ou plus.

Implications pour le dépistage scolaire

Ces analyses nous ont permis d'identifier les caractéristiques étudiantes qui pouvaient avoir un lien avec l'un ou l'autre de nos trois indicateurs de la réussite scolaire au collégial. Il nous restait à vérifier si la connaissance de ces caractéristiques permettrait d'améliorer le dépistage des étudiants à risque si ces informations étaient ajoutées aux résultats scolaires antérieurs.

Nos analyses ont, de fait, montré que l'ajout de certaines de ces caractéristiques aux résultats scolaires permettrait effectivement de mieux dépister ces étudiants à risque. Il s'agit des quatre caractéristiques suivantes : le temps que l'élève consacrait à l'étude à

l'école secondaire, le temps qu'il prenait pour effectuer un travail rémunéré, son sexe et le nombre de cours auxquels il s'inscrit au début de ses études collégiales.

Les élèves qui arrivent du secondaire avec une moyenne d'environ 65 % ou moins risquent, 7 fois sur 10, soit d'abandonner leurs études dès la première année de cégep, soit de cumuler 50 % d'échecs ou plus au cours de l'une ou l'autre des deux premières sessions. Si, en plus, ces élèves sont des garçons, qui étaient peu studieux au secondaire, qui consacraient plus de 5 heures par semaine à un travail rémunéré, ou qui avaient demandé un allégement d'horaire de cours pour le premier trimestre, alors ce risque d'échec ou d'abandon scolaire est encore plus élevé.

Ces facteurs, toutefois, n'apportent pas tous la même contribution à la précision du dépistage. L'un d'eux, le temps d'étude, est nettement plus important que les autres. En conséquence, s'il fallait faire un choix, c'est donc ce dernier qu'il faudrait placer en tête de liste, immédiatement après la moyenne du secondaire, pour le dépistage des étudiants à risque.

Si nous prenons en considération le fait qu'au départ nous avions à notre disposition une centaine de caractéristiques étudiantes qui auraient pu, en principe, être retenues, nous avons certes là un indice très révélateur de l'importance du temps d'étude en tant que facteur de la réussite scolaire. [...]

La motivation scolaire

Denise BARBEAU

La façon dont les élèves conçoivent l'école et l'intelligence, la perception qu'ils ont des causes de leurs succès ou de leurs échecs, de leur compétence et de l'importance de la tâche à accomplir sont autant de facteurs qui, liés les uns aux autres, déterminent la motivation scolaire. On peut observer celle-ci à travers l'engagement cognitif, la participation et la persistance des élèves dans les tâches scolaires.

Il serait sans doute intéressant de savoir le temps et l'énergie que consacre chaque enseignant à imaginer des moyens pour motiver ses élèves. Chacun est en effet bien conscient de l'incidence de la motivation sur l'apprentissage (... et de l'incidence de l'apprentissage sur la motivation). Mais à travers cette quête de trucs, qu'on peut appliquer avec plus ou moins de succès selon les circonstances, la motivation reste souvent un mystère. Or, il peut s'avérer utile de chercher à mieux comprendre la motivation afin de fonder certaines de nos interventions auprès de nos élèves.

Comme on peut l'imaginer, la documentation sur le sujet est vaste ; une myriade d'auteurs ont en effet étudié la motivation selon des approches diverses. Nous nous limiterons ici à l'approche sociocognitive qui s'intéresse aux processus de la pensée et à leur influence sur le comportement.

Dans l'approche sociocognitive, la motivation scolaire se définit comme un état qui prend son origine dans les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incitent à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire (Ames et Ames, 1989 ; Borkowski *et al.*, 1990 ; Maehrs, 1984, 1989 ; Tardif, 1992 ; Weiner, 1984, 1992). Cette définition met en évidence l'existence, d'une part, de ***déterminants*** (les perceptions et les conceptions) qui sont à la source de la motivation scolaire et, d'autre part, d'***indicateurs*** (l'engagement, la participation et la persistance) qui permettent de reconnaître un élève motivé ou d'évaluer son degré de motivation.

Nous avons élaboré un modèle de la motivation scolaire qui regroupe, dans un ensemble dynamique, les divers déterminants et indicateurs de la motivation, auxquels nous avons ajouté des ***variables*** qui interviennent dans la motivation.

SOURCE :
Pédagogie collégiale,
vol. 7, n° 1, octobre 1993,
p. 20 à 27.

Ce modèle repose sur certains postulats de l'approche sociocognitive :

- le comportement humain est le résultat d'interactions continues entre les déterminants cognitifs, comportementaux et environnementaux (Bandura, 1986) ;
- le comportement d'une personne est influencé par sa façon de percevoir, d'interpréter et de prévoir les événements (Kelly, 1955, voir Weiner, 1984) ;
- les perceptions d'une personne sont influencées par ses processus cognitifs et évoluent selon les événements qu'elle vit (Weiner, 1984) ;
- les perceptions d'une personne sont en relation étroite avec ses émotions et sa motivation (Weiner, 1984) ;
- la motivation d'une personne se constate à travers son engagement cognitif, sa participation et sa persistance dans l'accomplissement d'une tâche (Pintrich *et al.*, 1992) ;
- la performance est influencée par l'engagement, la participation et la persistance dans l'accomplissement d'une tâche (Pintrich *et al.*, 1992).

Modèle d'analyse de l'influence des sources motivationnelles sur les indicateurs de la motivation scolaire

© Denise Barbeau, 1993

Il faut souligner que les éléments du modèle sont en étroite relation. Ainsi pour Corno et Mandinach (1983), l'engagement cognitif influence les perceptions (de soi et de l'environnement) et réciproquement, les perceptions viennent influencer l'engagement cognitif. Pour Bandura (1986) et Schunk (1991), entre autres, les perceptions, et en particulier les perceptions attributionnelles et la perception de sa compétence, sont en relation réciproque avec l'habileté de l'élève à contrôler ses pensées et ses comportements (stratégies affectives).

Il importe donc d'intégrer entre eux, comme certains chercheurs ont tenté de le faire, les différents facteurs qui interviennent dans la motivation scolaire. Cette intégration permettra une « gestion plus efficace des interventions de l'enseignant dans cette partie très importante de l'enseignement et de l'apprentissage » (Tardif, 1992, p. 93).

Nous allons nous attarder ici à décrire deux éléments du modèle, les **déterminants** et les **indicateurs**, tout en faisant ressortir les interrelations entre les facteurs qui interviennent dans la motivation scolaire.

Les déterminants de la motivation scolaire

Les déterminants de la motivation scolaire, que nous nommons également sources de la motivation, comportent deux ensembles de facteurs : ***les systèmes de conception*** regroupant la conception des buts de l'école et la conception de l'intelligence (Tardif, 1992) et ***les systèmes de perception*** regroupant les perceptions attributionnelles, la perception de sa compétence et la perception de l'importance de la tâche. Selon Ames et Ames (1989), les déterminants de la motivation sont à l'origine du comportement (*prime instigator of action*).

Les systèmes de conception

Les élèves ont une conception ou des croyances se rapportant au système scolaire et aux buts poursuivis par celui-ci. Ils ont également une conception de l'intelligence et des aptitudes requises pour réussir des études (Tardif 1992). Ces deux systèmes de conception ont une influence sur la motivation scolaire.

La conception des buts de l'école

Dweck (1985) affirme qu'il est important, pour bien comprendre la motivation scolaire, de connaître et de comprendre les buts que poursuivent les élèves à l'école. Ces buts sont liés à la compréhension que les élèves ont du système scolaire et des buts visés par l'école (Tardif, 1992). Selon Dweck, les élèves poursuivent : 1° des buts d'*apprentissage* qui les poussent à acquérir de nouvelles habiletés ou à maîtriser de nouvelles tâches ; qui les stimulent donc à *développer* leurs compétences ; et 2° des buts axés sur la *performance* qui les poussent à rechercher un jugement positif sur leurs habiletés et leur rendement scolaire ; un jugement, donc, qui *confirmera* leurs compétences. Pour Dweck, la personne qui poursuit des buts axés sur la performance veut *paraître intelligente* tandis que celle qui poursuit des buts d'apprentissage veut *devenir plus intelligente*.

Dweck souligne aussi que tous les élèves, à certains moments, poursuivent les deux types de buts. Cependant, Ames (1984, 1992) et Dweck ont observé que dans une situation où l'élève peut faire un choix, celui-ci génère des réactions affectives, des processus cognitifs et des comportements spécifiques. Ainsi, l'élève qui poursuit des buts d'apprentissage a tendance à entreprendre des tâches plus risquées, à percevoir l'erreur comme

partie intégrante de l'apprentissage et à développer des stratégies de recherche face aux difficultés. L'élève qui poursuit des buts de performance a tendance, pour sa part, à manifester plus de réactions défensives face à des situations comportant certains risques et semble également plus vulnérable affectivement ; il ne veut pas s'engager dans des tâches pouvant affecter négativement son estime de soi, sa compétence ou sa valeur personnelle (Convington, 1984 ; Tardif, 1992). La conception de l'école et des buts qui y sont poursuivis influence donc la motivation scolaire.

La conception de l'intelligence

La conception de l'intelligence évolue selon l'âge et le niveau scolaire des enfants (Convington, 1984 ; Nicholls, 1984 ; Stipek, 1984). La conception de l'intelligence est, selon Convington, intimement liée à la relation que l'élève établit entre l'effort, les habiletés intellectuelles et les résultats obtenus. Pour les élèves de maternelle, les habiletés et l'effort sont indissociables ; ils croient que ce sont les efforts investis qui rendent la personne intelligente. En première année, les enfants croient que « l'étude développe le cerveau et rend plus intelligent » (Convington, p. 90).

C'est seulement lorsque l'enfant atteint le milieu de l'élémentaire qu'il commence à voir les habiletés et l'effort comme deux dimensions indépendantes. L'intelligence est alors considérée comme une entité stable, immuable et non reliée à l'effort. Donc, vers le milieu de l'élémentaire, un élève qui échoue sans investir un effort important protège ainsi son estime de soi ; il peut se trouver intelligent et expliquer un échec par un manque de travail. S'il échoue en ayant travaillé fort, son échec peut être associé à un manque d'aptitudes, ce qui est plus dramatique pour l'estime de soi. Selon Convington, le même phénomène se produit chez les jeunes adultes et plusieurs parmi eux croient que fournir peu d'efforts et réussir est un indice clair que la personne est « brillante » intellectuellement. Cette conception de l'intelligence peut avoir un effet, selon nous, sur la motivation scolaire de l'élève.

Dweck (1989, voir Tardif,1992) identifie chez les élèves deux types de conception de l'intelligence : une première où l'intelligence est stable, non modifiable dans le temps et une deuxième où l'intelligence peut évoluer et se développer selon l'utilisation que la personne fait de ses expériences. Concevoir l'intelligence comme évolutive ou stable a une influence importante, selon nous, sur la motivation. Si l'élève considère que l'intelligence est stable, qu'il n'a pas de pouvoir sur le développement de ses habiletés intellectuelles, il est peu probable qu'il investisse beaucoup de temps et d'efforts dans le travail scolaire.

La conception des buts poursuivis par l'école et la conception de l'intelligence sont en relation et viennent influencer la motivation scolaire. Si un élève croit que l'intelligence peut évoluer et s'il poursuit des buts axés sur l'apprentissage, il aura le goût de s'engager, de participer et de persister dans des tâches scolaires pouvant l'amener à développer des stratégies de fonctionnement qui favoriseront le développement de ses capacités intellectuelles et de ses capacités d'adaptation.

Les systèmes de perception

La motivation scolaire prend aussi son origine dans les perceptions qu'un individu a de lui-même et de son environnement. Selon McCombs et Marzano (1990) et Raynor et McFarlin (1986), les divers systèmes de perception de soi sont organisés dans un schéma de soi (*self-system*). Ce schéma résulte de l'interprétation qu'une personne se fait d'elle-même à travers les différentes expériences qu'elle vit. Convington (1984) et Weiner (1979, 1985) soulignent que ce ne sont pas les capacités réelles d'une personne qui sont déterminantes dans la conduite scolaire, mais la perception qu'a la personne de ses capacités. Selon Raynor et McFarlin (1986), le schéma de soi est donc intimement lié à un processus d'évaluation de soi où la personne est motivée à rechercher des images de soi particulières et à se sentir bien avec ces images. Ce sont, selon eux, ces deux processus, la recherche d'information sur soi et la valeur affective reliée à cette information, qui vont influencer la direction, la force et la persistance dans une action. La motivation scolaire serait donc intimement liée aux différents systèmes de perception. Romano (1991) souligne le rôle crucial de ces perceptions de l'élève dans le processus d'apprentissage et, par ricochet, sur la motivation scolaire :

> *[...] les perceptions de l'élève constituent le point de contact ou de jonction entre son expérience personnelle et le contexte pédagogique réel. En effet, [...] les perceptions de l'élève sont en partie fonction de ses expériences préalables dans le monde scolaire et en partie, aussi, fonction des caractéristiques objectives du contexte. D'autre part, on peut remarquer que ce sont ces perceptions de l'élève quant aux demandes ou aux exigences de la tâche qui déterminent l'approche ou la stratégie utilisée, laquelle conditionne, par voie de conséquence, la nature de l'apprentissage qui est fait.* (Romano, 1991, p. 110-4)

Divers systèmes de perception jouent un rôle dans la motivation scolaire ; nous nous limiterons ici aux trois systèmes qui exercent, selon nous, une influence plus importante : les ***perceptions attributionnelles***, la ***perception de sa compétence*** et la ***perception de l'importance d'une tâche***.

Les perceptions attributionnelles

Les travaux d'Anderson et Arnoult (1985), de Blouin (1985, 1988), de Convington (1984) et de Weiner (1985) ont montré que les conduites scolaires de l'élève sont influencées par ses attributions causales. Les perceptions attributionnelles jouent un rôle important dans la motivation scolaire.

Les perceptions attributionnelles ont fait l'objet d'un nombre important de recherches à partir desquelles plusieurs modèles théoriques ont été élaborés. Nous centrerons ici notre attention sur le *modèle théorique de Weiner* (1979, 1984, 1985) qui permet de bien saisir les relations entre la pensée et les comportements ; nous présenterons ensuite brièvement le *modèle de l'impuissance acquise* et nous montrerons le lien entre les *perceptions attributionnelles et les émotions*.

Modèle théorique de Weiner

Le postulat à la base de la théorie de l'attribution causale pourrait s'énoncer ainsi (Weiner, 1984) : les personnes, pour satisfaire leur besoin de compréhension, cherchent à savoir pourquoi un événement s'est produit. Une attribution causale répond donc à un « pourquoi ». Weiner (1979, 1984, 1985) a identifié trois grands critères de classification des causes : le lieu (*locus*) d'où origine une cause, la stabilité de la cause et le contrôle qu'une personne a sur une cause.

Le lieu de la cause différencie les causes propres à la personne, les causes internes, comme l'intelligence, la beauté physique, la personnalité, etc., et les causes externes, extérieures à la personne, comme la difficulté objective d'une tâche ou la popularité d'un compagnon de classe. La stabilité, pour sa part, se rapporte aux causes qui peuvent être modifiables ou non dans le temps ; l'aptitude musicale est l'illustration d'une cause stable tandis que l'effort renvoie à une cause modifiable. La contrôlabilité, enfin, implique que la personne pourrait ou aurait pu agir autrement ; par exemple, les individus sont presque toujours responsables de l'effort qu'ils fournissent pour accomplir une tâche mais ils ne peuvent cependant pas tout contrôler : les maladies héréditaires et certaines aptitudes ne sont pas contrôlables.

Abramson et ses collaborateurs (1978) ont ajouté une autre dimension à la taxonomie de Weiner : la globalité ou la spécificité des causes relatives à une situation. Par exemple, un élève peut se percevoir comme mauvais dans toutes les matières (attribution globale) ou seulement en français (attribution spécifique). Cette dimension peut également influencer les conduites des élèves. Si un élève attribue son échec en physique à son inaptitude pour les sciences, il est peu probable qu'il investisse dans les matières scientifiques et, par conséquent, y réussisse. Par contre, s'il se dit qu'il a de la difficulté en physique, mais qu'il réussit bien en chimie et en mathématiques, il est possible qu'il cherche à comprendre la raison de cette différence et que sa recherche l'aide à mieux réussir.

Il est rare qu'une cause fasse appel à une seule dimension. Ainsi dans le domaine scolaire, l'effort fourni semble un bel exemple d'une cause contrôlable, modifiable et interne tandis que la difficulté objective d'une tâche apparaît clairement comme une cause non contrôlable, stable et externe. La dimension causale peut avoir une influence sur la performance et la motivation scolaires. Si un élève s'attribue la cause de son résultat scolaire, l'attribution a plus de probabilité d'avoir un effet positif sur son engagement et sa persévérance dans des activités scolaires. Si, par contre, un élève attribue la cause de son résultat scolaire, par exemple, au fait que le professeur pose toujours des questions en dehors de la matière (attribution externe, non contrôlable), il pourra se dire qu'il ne sert à rien d'étudier, de fournir des efforts parce que, de toute façon, le professeur va continuer à poser des questions en dehors de la matière.

Weiner (1984, 1985) croit que c'est la stabilité d'une cause, beaucoup plus que son lieu d'origine, qui a la plus grande influence sur la motivation scolaire. Selon lui, si un élève est habitué à réussir, il s'attendra à réussir dans le futur et agira effectivement pour réussir. Par contre, si pour un élève l'échec est monnaie courante, celui-ci s'attendra à échouer et sa

motivation sera affectée par ses perceptions causales et par ses attentes d'insuccès. Effectivement, l'élève n'aura pas le goût de s'engager, d'investir et de persévérer dans des tâches où la réussite est peu probable.

Modèle de l'impuissance acquise

Un modèle théorique, celui de l'impuissance acquise, basé sur les travaux de Weiner (Anderson et Arnoult, 1985), postule que la globalité, la stabilité et le lieu de la cause sont les trois dimensions attributionnelles à retenir. La prémisse à la base du modèle de l'impuissance acquise est que la personne développe un sentiment d'impuissance lorsqu'elle perçoit qu'une situation hors de son contrôle restera hors de son contrôle dans l'avenir. Seligman et ses collaborateurs (Abramson, Seligman et Teasdale, 1978) ont effectivement montré que la motivation est affaiblie ou altérée lorsqu'un organisme perd le contrôle des événements de sa vie ; il devient passif suite à de telles expériences.

Pour Miller et Seligman (1980), les personnes présentent quatre ensembles de carences lorsqu'elles sont confrontées à des événements hors de leur contrôle :

- une carence motivationnelle (baisse du désir d'essayer de faire quelque chose) ;
- une carence cognitive (troubles d'apprentissage, même face à des situations qu'elles pourraient contrôler) ;
- une carence émotionnelle (réactions dépressives) ;
- une baisse de l'estime de soi.

Plusieurs recherches (Beckmann, 1987 ; Dweck, 1985 ; Schmalt, 1987 ; Weisz et Cameron, 1985) ont montré que le fait de percevoir une situation comme étant hors de contrôle et sans possibilité de changement pour l'avenir influence les conduites des élèves. Schmalt (1987) a démontré que l'attribution d'un échec à de faibles aptitudes est un des facteurs causant l'impuissance acquise et que ce sentiment d'impuissance acquise influence négativement les conduites scolaires. De plus, Borkowski et ses collaborateurs (1990) croient que l'acquisition de croyances attributionnelles appropriées est critique pour le développement du système métacognitif et, par ricochet, influence les conduites scolaires.

Les émotions associées aux attributions causales

La dimension d'une cause influence directement une émotion et, selon plusieurs chercheurs (Blouin, 1985, 1988 ; Weiner, 1984, 1985), il semblerait que ce sont les émotions, plutôt que les perceptions causales, qui sont les motifs immédiats de l'action.

Les émotions peuvent avoir une influence positive ou négative sur les comportements scolaires des élèves (Blouin, 1985, 1988 ; Nicholls, 1984 ; Weiner, 1984, 1985). Convington et Omelich (1984, voir Weiner, 1987) ont montré le lien entre le fait de ressentir de la honte et de l'humiliation suite à un échec attribué à de faibles aptitudes personnelles et une baisse subséquente de performance. L'élève qui attribue ses mauvaises performances scolaires à

ses faibles aptitudes intellectuelles se sent humilié et ce sentiment d'humiliation provoque des comportements de retrait devant la tâche à accomplir. Ce retrait aura comme conséquence de provoquer une baisse encore plus grande de la performance scolaire.

En accord avec cette théorie, Borkowski et ses collaborateurs (1990) affirment que les élèves qui attribuent leurs bonnes performances à l'effort ressentent de la fierté et utilisent des stratégies et des efforts plus énergiques pour continuer à réussir. Les élèves qui sont fiers de leur travail et qui recherchent le succès comme résultat de leur effort acquièrent et utilisent des processus métacognitifs, car ils voient que ces processus favorisent leur performance et augmentent leur estime de soi, leur fierté personnelle. Par contre, les élèves qui ont des croyances fausses relativement à la réussite et à l'échec scolaires (attribuer la réussite à la chance et l'échec à l'absence de talent) développent un sentiment d'impuissance acquise et ce sentiment affecte négativement leurs comportements scolaires. Ainsi, pour Borkowski et ses collaborateurs, l'attribution de la réussite à l'effort semble être un facteur déterminant d'une bonne performance scolaire ; ce type d'attribution provoque des émotions de fierté et de joie qui favorisent un comportement d'effort constant lequel, à son tour, favorise le maintien ou la hausse de la performance.

Les émotions d'une personne dépendent donc de ce qu'elle pense et elles viennent influencer ses comportements. Les émotions font donc le lien entre la pensée et l'action. Les élèves répondent affectivement aux résultats qu'ils obtiennent et ces émotions influencent positivement ou négativement leur engagement cognitif.

La perception de sa compétence

Chaque élève a une perception de sa capacité à utiliser efficacement les connaissances et les habiletés qu'il possède déjà, de façon à apprendre de nouvelles habiletés cognitives (Schunk, 1989). Selon Bandura (1977, 1982, voir Schunk, 1989), cette perception s'acquiert à partir de sources diverses : des performances déjà réalisées par une personne (ses réussites et ses échecs), des expériences vécues par les autres (l'observation des réalisations des autres), de la persuasion (l'affirmation par les autres de sa capacité à accomplir une tâche), des indices physiologiques (transpiration, battements du cœur). La perception de sa compétence à accomplir une tâche ne s'acquiert pas automatiquement à partir d'une seule expérience de réussite ou d'échec, mais c'est la combinaison et la répétition de ces expériences qui façonnent la perception de sa compétence à accomplir une tâche. Par exemple, si un élève, à chaque fois qu'il se trouve sur la poutre dans un cours d'éducation physique, sent son cœur battre la chamade et est incapable d'accomplir les exercices que la très grande majorité des autres élèves réussissent, il y a une forte probabilité qu'il développe une perception de lui-même comme étant incompétent à la poutre.

La perception de sa compétence influence de façons diverses le comportement (Meyer, 1987 ; Schunk, 1989). Ce système de perception affecte le choix des activités d'une personne et la quantité d'efforts investis. Les élèves qui se perçoivent compétents pour réaliser une tâche sont portés à s'engager dans des activités reliées à cette tâche, à persister face aux difficultés, à dépenser des efforts pour atteindre leurs buts et à viser un niveau de performance élevé.

Selon Meyer (1987) et Schunk (1989), les attributions causales font partie des indices utilisés par les élèves pour évaluer leur compétence à apprendre des habiletés cognitives. Selon ces auteurs, les élèves qui attribuent leurs succès passés à leur compétence se sentent capables de bien réussir dans le futur et ils espèrent (et habituellement obtiennent) des résultats qu'ils valorisent (de bonnes notes, des louanges des professeurs) pour leurs bonnes performances. Cependant, certains élèves développent des perceptions négatives de leur habileté à réussir ; ils attribuent leurs mauvaises performances scolaires à des causes stables et hors de leur contrôle. De telles attributions rejoignent le concept d'impuissance acquise et affectent négativement les conduites scolaires et la motivation des élèves. L'élève n'a pas le goût d'investir et de persévérer dans des activités hors de son contrôle. Les perceptions attributionnelles peuvent donc influencer, dans une certaine mesure, les perceptions qu'ont les élèves de leur compétence ; les deux systèmes de perception ne sont pas isolés mais font partie du schéma de soi (*self-system*) de la personne.

Schunk (1989) croit qu'il est possible d'utiliser les attributions causales sous forme de feed-back attributionnel (par exemple, dire à élève qu'il devra travailler plus fort) pour accroître la perception qu'a l'élève de sa compétence et favoriser ainsi son engagement et sa persistance dans des activités d'apprentissage. On doit cependant tenir compte de certains facteurs tels que le moment où le feed-back est donné, le type d'élève et le degré de difficulté de la tâche. Schunk souligne que la recherche en est à ses débuts dans ce domaine et que beaucoup de travaux devront être entrepris pour bien cerner cette relation entre les perceptions attributionnelles et la perception de sa compétence.

La perception de l'importance d'une tâche

Les élèves attribuent une valeur, une signification aux tâches scolaires. Ce système de perception serait lié, selon Stipek (1984), aux perceptions que l'élève a de la valeur que la société (la famille, l'école, les professeurs) accorde à l'école et ces perceptions de l'élève évolueraient avec l'âge et la fréquentation scolaire. Ainsi, un élève qui viendrait d'un milieu familial où l'école et les buts poursuivis par cette dernière sont importants serait plus porté à s'engager et à persévérer dans les tâches à accomplir qu'un élève qui viendrait d'un milieu familial pour qui l'école est une perte de temps.

La perception de l'importance d'une tâche serait également en relation, toujours selon Stipek (1984), avec un autre système de perception, la perception de sa compétence. Un enfant qui accorde peu d'importance aux tâches scolaires sera peu porté à s'engager, à investir et à persister dans son travail. Ce manque d'engagement et d'investissement pourra affecter négativement ses performances et, par ricochet, pourra affecter négativement la perception de sa compétence.

Plusieurs auteurs (Brophy, 1983 ; Maehrs, 1984 ; Nicholls, 1984 ; Dweck, 1985) considèrent la perception de l'importance de la tâche comme une variable de la motivation scolaire et soulignent le lien entre la valeur accordée à une tâche et les buts poursuivis par l'élève à l'école. Dans cette optique, il serait important, selon nous, de valoriser l'apprentissage car, comme l'exprime Dweck (1985), l'élève qui perçoit l'apprentissage comme important en soi est plus porté à acquérir de nouvelles habiletés, à maîtriser de nouvelles tâches, donc à développer ses compétences, que l'élève qui accorde la primauté à la performance.

Il serait également important, selon nous, d'aider les élèves à découvrir la signification et l'importance des tâches scolaires dans le processus global de la formation et de l'apprentissage. Il n'est sûrement pas facile, pour un jeune de 17 ans, de s'engager et de persévérer dans des tâches, parfois très « pointues », qui ne semblent avoir aucun lien avec ce qu'il s'attend à faire et à vivre comme travailleur et comme citoyen.

Les indicateurs de la motivation scolaire

La motivation d'un élève s'évalue à partir de trois grands indicateurs de la motivation : son ***engagement cognitif*** qui se manifeste dans les stratégies autorégulatrices d'apprentissage qu'il utilise, sa ***participation*** et sa ***persistance*** dans une tâche d'apprentissage. Ces indicateurs de la motivation sont affectés par les divers systèmes de conception et de perception qui influencent le comportement scolaire de l'élève.

L'engagement cognitif

L'engagement cognitif se définit comme la qualité et le degré d'effort mental déployé par un élève lors de l'accomplissement de tâches scolaires (Corno et Mandinach, 1983 ; Salomon, 1983). Un élève engagé cognitivement utilise des stratégies qui favorisent et soutiennent l'apprentissage. Il se décrit, selon Zimmerman (1990), comme un élève qui entreprend des tâches en se sentant confiant et plein de ressources. Il sait quand il connaît un phénomène et quand il ne le connaît pas, il est capable de trouver l'information dont il a besoin. Lorsqu'il rencontre des obstacles (piètres conditions d'étude, professeur plus ou moins compétent, textes particulièrement difficiles à lire, etc.), il trouve une façon de surmonter les difficultés et de réussir. Il travaille à l'acquisition de stratégies autorégulatrices contrôlables (*stratégies métacognitives, stratégies cognitives, stratégies affectives, stratégies de gestion*) et accepte qu'il est, pour une large part, responsable de son rendement. L'utilisation systématique de ces diverses stratégies autorégulatrices est un signe manifeste de l'engagement cognitif.

❯ Les stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives sont celles qu'utilise un élève pour connaître et évaluer le fonctionnement de sa pensée, sa façon d'apprendre et sa façon de fonctionner (Palincsar, 1986 ; Marzano *et al.*, 1988). La planification, l'évaluation, la régulation et la révision sont, selon Palincsar, les stratégies métacognitives utilisées le plus fréquemment par les élèves qui réussissent. Nous croyons que ces stratégies sont interreliées dans un réseau dynamique et se manifestent dans une stratégie globale de fonctionnement ; dans ce réseau, la planification, l'évaluation, la régulation et la révision sont des processus en constante activité à chaque étape de l'apprentissage.

On pourrait décrire ainsi un élève qui utilise efficacement ses stratégies métacognitives avant d'entreprendre une tâche : il cherche à bien identifier et à définir le plus précisément possible ce qu'il doit faire ; il évalue l'état de ses connaissances ; il planifie une série d'ac-

tions basées sur l'évaluation de l'état de ses connaissances et il établit des objectifs et des sous-objectifs explicites ; en cours de route, il continue à évaluer l'état de ses connaissances et s'il constate des failles importantes, il peut s'interrompre temporairement pour chercher l'information qui lui manque ; il évalue également quelle stratégie, à tel moment précis, est plus pertinente ; il doit donc continuellement régulariser son progrès en fonction des buts qu'il poursuit ; après une tâche, il évalue encore ses connaissances, il planifie à nouveau, mais maintenant sa planification est orientée vers le futur et finalement il identifie jusqu'à quel point son but est atteint.

Un élève qui utilise de bonnes stratégies métacognitives présente, face à une tâche à accomplir, les attitudes suivantes : il est capable d'identifier si la tâche est réalisable ; il est persistant, il n'abandonne pas au premier obstacle ; il se fixe des objectifs élevés et fait tout pour les atteindre ; il connaît les ressources à sa disposition et sait comment et quand les utiliser ; il conçoit que l'erreur fait partie de l'apprentissage et il sait utiliser ses erreurs et celles des autres.

Les stratégies cognitives

On peut définir les stratégies cognitives comme « des techniques que l'individu utilise pour favoriser l'exécution des processus d'apprentissage et ainsi assurer l'acquisition des connaissances ou le développement d'une habileté. Elles visent à faciliter l'encodage de l'information, à construire des liens entre les nouvelles connaissances et les anciennes ou entre les nouvelles connaissances elles-mêmes. Elles servent aussi à aider à retrouver les informations déjà acquises. » (Saint-Pierre, 1991, p. 16)

Saint-Pierre (1991), se basant sur les recherches de Weinstein, McKeachie et Mayer, identifie les stratégies cognitives qui favorisent l'apprentissage : les stratégies de répétition, de généralisation, d'élaboration, de discrimination et d'automatisation d'une procédure. Ces diverses techniques sont interactives (Schunk, 1991) ; ainsi, une stratégie d'élaboration (se donner un exemple pour mieux comprendre un phénomène) peut être activée en même temps qu'une stratégie de discrimination (essayer de trouver des contre-exemples pour bien comprendre ce qui est propre au phénomène).

Un élève qui a de bonnes stratégies cognitives utilise d'une façon efficace ces diverses techniques d'apprentissage, il sait lesquelles conviennent aux tâches à réaliser.

Les stratégies affectives

L'apprentissage requiert plus que des stratégies cognitives et métacognitives, il requiert également des stratégies affectives (Zimmerman, 1990 ; Schunk, 1991). Les stratégies affectives sont des stratégies autorégulatrices que l'élève utilise pour créer un climat psychologique favorable à l'apprentissage ; ce sont des stratégies qui favorisent le contrôle des sentiments et des émotions. Ces stratégies affectives permettent à l'élève de centrer et de maintenir son attention sur les aspects importants de la tâche à accomplir, d'utiliser efficacement son temps et de réduire son anxiété (Schunk, 1991). Ces stratégies affectives se manifestent à travers les techniques suivantes : se parler à soi-même (pour garder son

attention en classe, par exemple) ; se récompenser lorsqu'une partie de la tâche est réalisée ; apprendre à contrôler son anxiété ; maintenir le sentiment de contrôle, combattre les pensées négatives ; se concentrer essentiellement sur la tâche à accomplir.

Les stratégies affectives permettent à l'élève de saisir qu'il est responsable et capable de se développer et de contrôler, dans une mesure très importante, son apprentissage. Un élève qui possède et utilise de bonnes stratégies affectives sait :

- que ses attitudes vis-à-vis une tâche affectent son comportement et qu'il a du contrôle sur ses attitudes ;
- que l'attention et la concentration sont des facteurs importants de réussite et qu'il a un certain pouvoir sur sa capacité d'attention et de concentration ;
- que les différentes tâches auxquelles il est confronté demandent des degrés différents d'attention et qu'il est important, face à une tâche, de savoir sur quels éléments il doit se centrer plus particulièrement.

Les stratégies affectives permettent donc à l'élève de développer la connaissance de soi, de son mode de fonctionnement devant une tâche à accomplir, de même qu'un meilleur contrôle de soi (Palincsar, 1986 ; Marzano *et al.*, 1988).

Les stratégies de gestion

Les stratégies de gestion portent sur l'organisation et la supervision de l'environnement ainsi que sur l'utilisation des ressources propices à faciliter l'engagement cognitif de l'élève. Saint-Pierre (1991, p. 18) décrit ces stratégies comme « des comportements d'étude ». Les stratégies de gestion sont des techniques qui accentuent la capacité d'établir et de gérer efficacement un plan et un horaire de travail, de trouver un lieu propice au travail, d'identifier les ressources disponibles qui permettent de réaliser une tâche, de demander l'aide des autres (professeurs, camarades, parents, famille) quand cela est nécessaire, etc. Zimmerman (1990), Saint-Pierre (1991) et Schunk (1991) font remarquer – et nous partageons leur façon de voir – que les stratégies de gestion sont fortement influencées par des variables affectives comme le fait de se percevoir compétent ou non pour une tâche et d'attribuer le succès à son potentiel ou à ses efforts.

La participation et la persistance

Dans une recherche récente, Barbeau (1993) a demandé à des élèves, à des professeurs et à des professionnels du collégial, de décrire les attitudes des élèves qui participent. Un élève qui participe écoute en classe, il pose des questions pour mieux comprendre ou approfondir une notion ; il fait les exercices, les lectures et les travaux demandés ; il essaie de se dépasser et d'actualiser son potentiel, il fait preuve d'initiative et d'ouverture d'esprit ; il est attentif, concentré et appliqué dans toutes les situations scolaires (exercices, exposés théoriques, examens, sessions d'étude, travaux). La participation est intimement liée à l'engagement cognitif et aux diverses stratégies autorégulatrices de l'élève.

La participation est un déterminant majeur du succès scolaire. Pour réussir, il faut prendre la décision de mettre de l'énergie dans l'accomplissement d'une tâche, l'apprentissage étant un processus actif et dynamique. Il faut que l'élève sache et comprenne que la participation n'est pas quelque chose d'extérieur à son contrôle, mais qu'il a le pouvoir de décider de participer ou non. Il faut qu'il sache également que cette participation se voit dans ses attitudes et que celles-ci peuvent être affectées par ses émotions. Par exemple, un élève doit savoir que les pensées et les idées qu'il se fait relativement à une tâche affectent la façon d'aborder cette tâche et que l'effort qu'il met pour réussir est déterminant.

La persistance dans une tâche scolaire est un autre facteur qui permet d'évaluer la motivation de l'élève. La persistance est liée au facteur temps. Elle se manifeste dans le temps que l'élève consacre à la tâche à réaliser et dans ses attitudes face aux difficultés. Si l'élève n'abandonne pas devant les difficultés, s'il est capable de mettre en activité les attitudes lui permettant de contrer ses difficultés, il fait alors preuve de persistance. Un élève persistant consacre le temps qu'il faut pour réaliser adéquatement les lectures, les travaux et les exercices demandés, pour étudier la matière vue en classe et pour se préparer au cours suivant ou à un examen (Barbeau 1993).

Une vue d'ensemble du modèle

Une illustration permettra sans doute de bien saisir le jeu des facteurs et des liens entre ceux-ci dans la motivation.

Rebecca, qui veut être acceptée en médecine, vient de recevoir une note de 90 % pour un travail de philosophie. La moyenne de la classe est de 70 % (*événement*). À la fin de son secondaire, Rebecca est arrivée la première de son niveau (*variable intervenante*). Elle croit que ses résultats scolaires sont dus à ses efforts constants et à diverses attitudes qu'elle a développées (*attributions causales*). Elle est très attentive en classe et, lorsqu'elle travaille, elle se concentre et s'applique vraiment à ce qu'elle fait (*participation active en classe*). Elle est très structurée, ce qui lui permet d'utiliser pleinement son temps. La différence entre elle et les autres, selon elle, c'est la qualité de sa concentration (*perception attributionnelle*). Elle peut faire en deux heures le travail que d'autres font en trois ou quatre heures.

Rebecca est très contente de la note qu'elle a obtenue en philosophie et elle se sent fière d'elle-même (*émotion liée à une réussite*). Elle savait que son travail était bon. Elle sait qu'elle est capable d'argumenter et d'exposer clairement sa pensée (*perception positive de sa compétence*). Le professeur a écrit sur sa copie « Excellent travail. Qualité de l'argumentation remarquable ! Grande clarté dans l'expression écrite. Bravo ! » Ce style de remarques, bien que fréquent sur ses copies, lui fait toujours plaisir et la confirme dans sa valeur personnelle. Face à une tâche nouvelle, Rebecca se sent stimulée, elle aime apprendre, appliquer ce qu'elle a appris et trouver des solutions nouvelles aux diverses questions et problèmes qu'on lui pose (*perception de l'importance de la tâche et défi de la tâche*). Lors d'un travail, elle s'applique et elle évalue constamment son travail selon diverses stratégies qu'elle a développées (*stratégies métacognitives*) et elle cherche presque toujours une façon originale de répondre aux questions qui lui sont posées (*stratégie cognitive*).

Face à des problèmes difficiles, Rebecca n'abandonne pas (*persistance*) ; au contraire, elle se force à trouver les solutions en essayant de regarder les problèmes selon de nouveaux angles d'analyse (*stratégie cognitive*). Elle sait, par expérience, que parfois il faut « laisser dormir » un problème et que la solution vient à un moment donné. Rebecca est capable de supporter l'incertitude (*stratégie affective*). Lorsqu'elle ne peut vraiment pas trouver la solution, elle demande de l'aide, soit aux autres élèves, soit à son professeur (*stratégie de gestion*). Dans un travail scolaire fait à la maison, lorsqu'elle trouve la solution, elle se récompense, se permettant d'aller boire un jus ou d'aller regarder une émission de télé (*stratégie affective*).

Comme l'illustre bien cet exemple, il est utile et pertinent d'essayer d'intégrer entre eux les différents facteurs, de saisir comment ils s'influencent et de voir quels rôles ils peuvent jouer dans les comportements et les attitudes des élèves.

Les systèmes de conception et les divers systèmes de perception influencent la motivation scolaire. Si un élève conçoit les aptitudes intellectuelles comme des variables stables sur lesquelles il n'a aucun contrôle, s'il se considère peu compétent au plan intellectuel, si de plus il voit l'école comme un lieu de performance scolaire seulement et si, finalement, il ne perçoit pas l'utilité et l'importance des tâches à accomplir à l'école, il est peu probable qu'il ait le goût de s'engager, d'investir et de persévérer dans les tâches scolaires, voire de persévérer dans les études. A l'inverse, si l'élève conçoit l'école comme une structure où il peut apprendre, à partir de ses réussites et de ses échecs, à développer des stratégies plus fonctionnelles et mieux adaptées aux tâches à réaliser, s'il conçoit l'intelligence comme pouvant évoluer, s'il perçoit l'effort comme lié à la réussite, donc s'il attribue ses réussites et ses échecs à des causes sur lesquelles il a du pouvoir, s'il perçoit qu'il a les compétences nécessaires pour accomplir les tâches demandées et s'il saisit l'importance de ces tâches et qu'il comprend pourquoi il doit les accomplir, il est fort probable qu'il aura le goût de s'engager, d'investir et de persévérer dans les tâches scolaires... peut-être même y trouvera-t-il du plaisir.

Références

ABRAMSON, L. Y., M. E. P. SELIGMAN et J. D. TEASDALE (1978), « Learned Helplessness in Humans : Critique and Reformulation » dans *Journal of Abnormal Psychology*, n° 87, p. 49-74.

AMES, C. (1984), « Competitive, Cooperative, and Individualistic Goal Structures : A Cognitive-Motivational Analysis » dans R. Ames et C. Ames (Ed.), *Research on Motivation in Education : Student Motivation*, vol. 1, New York, Academic Press, p. 177-207.

AMES, C. (1992), « Classrooms : Goals, Structures and Student Motivation » dans *Journal of Educational Psychology*, vol. 84, n° 3, p. 261-271.

AMES, R. et C. AMES (1989), *Research on Motivation in Education*, New York, Academic Press.

ANDERSON, C. A. et L. H. ARNOULT (1985), « Attributional Models of Depression, Loneliness and Shyness » dans J. H. Harvey et G. Weary (Ed.), *Attribution Basic Issues and Applications*, New York, Academic Press, p. 235-279.

BANDURA, A. (1977), « Self-Efficacy : Toward a Unifying Theory of Behavioral Change » dans *Psychological Review*, vol. 84, n° 2, p. 191-215.

BANDURA, A. (1982), « Self-Efficacy Mechanisms in Human Agency » dans *American Psychologist*, vol. 37, n° 2, p. 122-148.

BANDURA, A. (1986), *Social Foundations of Thought and Action : A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall.

BARBEAU, D. (1993), *Analyse de la motivation scolaire de cégépiens*, Travail de recherche inédit, Montréal, cégep de Bois-de-Boulogne.

BECKMANN, J. (1987), « Metaprocesses and the Regulation of Behavior » dans F. Halisch et J. Kuhls (Ed.), *Motivation, Intention and Volition*, Berlin, Springer-Verlag, p. 371-386.

BLOUIN, Y. (1988), *Réussir en sciences*, Rapport de recherche, Québec, cégep François-Xavier-Garneau.

BLOUIN, Y. (1985), *La réussite en mathématiques au collégial : le talent n'explique pas tout*, Rapport de recherche, Québec, cégep Francois-Xavier-Garneau.

BORKOWSKI, J. G., M. CARR, E. RELLINGER et M. PRESSLEY (1990), « Self-Regulated Cognition : Interdependance of Metacognition, Attribution, and Self-esteem » dans B. F. Jones et L. Idol (Ed.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, p. 53-92.

BROPHY, J. (1983), « Conceptualizing Student Motivation » dans *Educational Psychologist*, n° 18, p. 200-215.

CONVINGTON, M. V. (1984), « The Motive for Self-worth » dans R. Ames et C. Ames (Ed.) (1989), *Research on Motivation in Education : Student Motivation*, vol. 1, New York, Academic Press, p. 77-113.

CORNO, L. et E. B. MANDINACH (1983), « The Role of Cognitive Engagement in Classroom Learning and Motivation » dans *Educational Psychologist*, n° 18, p. 88-108.

DWECK, C. S. (1985), « Intrinsic Motivation, Perceived Control, and Self-evaluation Maintenance : An Achievement Goal Analysis » dans R. Ames et C. Ames (Ed.), *Research on Motivation in Education : The Classroom Milieu*, vol. 2, New York, Academic Press, p. 289-305.

MAEHRS, M. L. (1984), « Meaning and Motivation : Toward a Theory of Personal Investment » dans R. Ames et C. Ames (Ed.), (1989), *Research of Motivation in Education*, vol.1, New York, Academic Press, p. 115-144.

MAEHRS, M. L. (1989), « Thoughts about Motivation » dans R. Ames et C. Ames (Ed.), *Research on Motivation in Education : Goal and cognition*, vol. 3, New York, Academic Press, p. 299-315.

MARZANO, R. J., R. S. BRANDT, C. S. HUGHES, B. F. JONES, B. Z. PRESSEISEN, S. C. RANKIN et C. SUHOR (1988), *Dimensions of Thinking : A Framework for Curriculum and Instruction*, Alexandria (Virginia), Association for Supervision and Curriculum Development, p. 9-17.

McCOMBS, B. H. (1986), *The Role of The Self-system in Self-regulated Learning*, Paper presented at the AERA, San Francisco.

McCOMBS, B. L. et R. J. MARZANO (1990), « Putting the Self in Self-regulated Learning : The Self as Agent in Integrating Will and Skill » dans *Educational Psychologist*, vol. 25, n° 1, p. 51-69.

MEYER, W. U. (1987), « Perceived Ability and Achievement Related Behavior » dans F. Halisch et J. Kuhls (Ed.), *Motivation Intention and Volition*, Berlin, Springer-Verlag, p. 73-86.

MILLER, S. M. et M. E. P. SELIGMAN (1980),« The Reformulated Model of Helplessness and Depression : Evidence and Theory » dans R.G. Neuseld (Ed.), *Psychological Stress and Psychopathology*, New York., McGraw-Hill, p. 149-178.

NICHOLLS, J. G. (1984), « Conceptions of Ability and Achievement Motivation » dans R. Ames et C. Ames (Ed.) (1989), *Research on Motivation in Education : Student Motivation*, vol. 1, New York, Academic Press, p. 39-73.

PALINCSAR, A. S. (1986), « Metacognitive Strategy Instruction » dans *Exceptional Children*, vol. 53, n° 2, p. 118-125.

PINTRICH, P. R., R. ROESER et E. A. M. DeGROOT (1992), *Classroom Influences on Student Motivation and Self-regulated Learning*, Paper presented at the AERA, San Francisco.

RAYNOR, J. O. et D. B. McFARLIN (1986), « Motivation and the Self-System » dans R. M. Sorentino et E.T. Higgins (Ed.), *Handbook of Motivation and Cognition*, New York, Guilford, p. 315-349.

ROMANO, G. (1991), « Etudier... en surface ou en profondeur » dans *Actes du 11e colloque de l'AQPC, Étudier au collégial, une réalité diversifiée*, Montréal, AQPC, p. 110-1 à 110-7.

SAINT-PIERRE, L. (1991), « L'étude et les stratégies d'apprentissage » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 2, p. 15-22.

SALOMON, G. (1983), « The Differential Investment of Mental Effort in Learning From Different Sources » dans *Educational Psychologist*, vol. 18, n° 1, p. 42-50.

SCHMALT, H. D. (1987), « Power Motivation and the Perception of Control » dans F. Halisch et J. Kuhls (Ed.), *Motivation, Intention and Volition*, Berlin, Springer-Verlag, p. 101-113.

SCHUNK, D. H. (1989), « Self-efficacy and Cognitive Skill Learning » dans Ames, R. et C. Ames (1989), *Research on Motivation in Education : Goal and cognition*, vol. 3, New York, Academic Press.

SCHUNK, D. H. (1991), *Learning Theories : An Educational Perspective*, Toronto, Collier Macmillan Canada.

STIPEK, D. J. (1984), « The Development of Achievement Motivation » dans R. Ames et C. Ames (Ed.) (1989), *Research on Motivation in Education : Student Motivation*, vol. 1, New York, Academic Press, p. 145-174.

TARDIF, J. (1992), *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Les Éditions Logiques.

WEINER, B. (1979), « A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences » dans *Journal of Educational Psychology*, vol. 71, n° 1, p. 3-25.

WEINER, B. (1984), « Principles for a Theory of Student Motivation and their Application within an Attributional Framework » dans R. Ames et C. Ames (Ed.), *Research on Motivation in Education : Student motivation*, vol. 1, New York, Academic Press, p. 15-38.

WEINER, B. (1985), « An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion » dans *Psychological Review*, vol. 92, n° 4, p. 548-573.

WEINER, B. (1987), « The Role of Emotions in a Theory of Motivation » dans F. Halisch et J. Kuhls (Ed.), *Motivation, Intention and Volition*, Berlin, Springer-Verlag, p. 21-30.

WEINER, B. (1992), *Human Motivation*, California, Sage.

WEISZ, J. R. et A. M. CAMERON (1985), « Individual Differences in the Student's Sense of Control » dans R. Ames et C. Ames (Ed.), *Research on Motivation in Education : The Classroom Milieu*, vol. 2, New York, Academic Press, p. 93-140.

ZIMMERMAN, B. J. (1990), « Self-regulated Learning and Academic Achievement : an Overview » dans *Educational Psychologist*, vol. 25, n° 1, p. 3-17.

La formation fondamentale et la dynamique éducative d'un collège

Jacques LALIBERTÉ

Pour en arriver à une véritable formation fondamentale des élèves, il faut, notamment, préciser le genre de personnes qu'on veut former, l'apport des disciplines à cette formation et les interventions pédagogiques qui la rendent possible. Il faut en outre faire en sorte que, dans chaque collège, les éducateurs agissent de façon concertée, dans une perspective de cohérence et de cohésion.

L'intérêt que suscite la formation fondamentale dans les milieux d'enseignement québécois a de quoi frapper l'observateur le moins averti. Sauf erreur de ma part, c'est dans le rapport *Le Collège* (1975), souvent mieux connu sous l'appellation de « rapport Nadeau », que l'expression « formation fondamentale » fait formellement irruption dans le vocabulaire des collèges avant de s'étendre à tous les ordres d'enseignement[1].

Dans ce rapport, qui émanait du Conseil supérieur de l'éducation et qui a suscité une vive controverse, on consacre quelques pages à décrire les traits caractéristiques, les grandes orientations de la formation postsecondaire, dont on spécifie qu'elle est d'abord « fondamentale ».

Quand on relit ces propos, on s'aperçoit qu'ils ont fortement influencé non seulement la réflexion sur le sujet, mais aussi des décisions du législateur touchant l'ordre collégial.

Trois ans plus tard, dans le livre blanc sur les collèges, on soutenait que la « qualité de l'enseignement sera d'autant mieux assurée que les collèges attacheront plus d'importance à la formation générale ou, si l'on veut, fondamentale de leurs étudiants ». Et l'on faisait de cette dernière une des idées directrices du renouveau de l'enseignement collégial[2].

Notons, au passage, que si les auteurs du livre blanc semblaient faire de « formation générale » et de « formation fondamentale » des termes interchangeables, ils indiquaient qu'il valait tout de même mieux employer l'expression « formation fondamentale » pour caractériser la formation qu'assure l'ordre collégial. Si bien que, pendant un certain temps, dans des discussions, sinon dans des documents officiels, on opposait souvent la formation générale, dont la responsabilité première

SOURCE :
Pédagogie collégiale,
vol. 1, n° 2, janvier 1988,
p. 28 à 37.

aurait incombé d'abord et avant tout au primaire et au secondaire, à la formation fondamentale, qui aurait été la contribution spécifique du collégial. Aujourd'hui, on estime que ce sont tous les ordres d'enseignement qui doivent contribuer à la formation fondamentale de leurs élèves ou étudiants. Et le vocabulaire continue parfois d'être flottant et hésitant lorsqu'on essaie de distinguer « formation de base », « formation générale » et « formation fondamentale »[3].

Au début de 1984, le Règlement sur le régime pédagogique du collégial est adopté par le gouvernement québécois et il stipule que le trait le plus caractéristique de l'enseignement collégial réside dans le fait que les collèges sont appelés à dispenser une formation de type fondamental et que pareille formation constitue le principe intégrateur des programmes d'études*.

Depuis ce temps, nombre de documents et d'initiatives sont venus confirmer l'actualité du thème de la formation fondamentale : l'étude du Conseil supérieur de l'éducation sur *La formation fondamentale et la qualité de l'éducation*, thème de son rapport annuel 1983-1984[4] ; la constitution d'un dossier-souche, par le CADRE, sur le thème de la formation fondamentale, qui offre au milieu l'accès à des réflexions et à des pistes d'action qu'une analyse de la documentation américaine, française et canadienne-anglaise a permis d'identifier[5] ; la réalisation, dans le cadre du CPEC de PERFORMA, de plusieurs activités de perfectionnement sur ce thème à l'intention des enseignants du collégial ; la mise en branle de plusieurs démarches institutionnelles sur la question dans des cégeps ou des collèges privés.

Pour couronner le tout, signalons qu'au cours du premier trimestre de 1987, le Conseil supérieur de l'éducation revenait sur le sujet, en développant, dans le premier chapitre de son rapport 1985-1986, la nécessité d'une solide formation fondamentale pour tous et en pointant des cibles pour l'action : la maîtrise de la langue, la science et la technologie comme voies de culture et de formation de base, la revitalisation des sciences humaines, les arts comme voie de formation, l'intégration personnelle des apprentissages et des savoirs, les transitions entre les ordres d'enseignement[6].

À peu près au même moment, le Conseil des collèges rendait public son rapport 1986-1987 qui a pour titre *Enseigner aujourd'hui au collégial* et qui traite de deux points seulement : le besoin de préciser la signification de la formation fondamentale et la nécessité de mettre fin à l'isolement professionnel de l'enseignant du collégial[7].

Je m'intéresserai ici à la formation fondamentale au collégial, mais il ne faut pas perdre de vue que, présentement, la formation fondamentale est une préoccupation qui traverse tout notre système d'enseignement et qui suscite des travaux et des initiatives variés à tous les paliers et dans une diversité de milieux.

---

* N.D.L.R.
Même si le nouveau *Règlement sur le régime des études collégiales*, promulgué en 1993, ne fait pas mention de la formation fondamentale, il semble bien que, dans les collèges, on conserve celle-ci comme principe intégrateur des programmes d'études.

Une définition de la formation fondamentale

Dans la documentation québécoise, on peut trouver plusieurs définitions de la formation fondamentale : dans le rapport Nadeau (1975), dans le Livre blanc sur les collèges (1978), dans le *Cadre de référence pour l'élaboration, la révision et l'évaluation des programmes au collégial* (1984), dans le rapport thématique que le Conseil supérieur de l'éducation a consacré à la question (1984), dans des textes d'éducateurs ou de spécialistes[8]. Je retiendrai ici celle qu'on peut considérer comme la plus officielle, pour les collèges tout au moins : celle qu'on trouve dans l'*Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial* (1984).

> *La formation fondamentale se définit d'abord par son extension : elle entend contribuer au développement intégral de la personne, dans toutes ses dimensions ; à ce titre, elle recourt à des moyens qui peuvent dépasser le champ des activités strictement pédagogiques. Mais la formation fondamentale se caractérise surtout par sa profondeur : elle vise à faire acquérir les assises, les concepts et les principes de base des disciplines et des savoir-faire qui figurent au programme de l'étudiant, quelle que soit son orientation. C'est en cela que la formation fondamentale se distingue de la formation générale qui, elle, s'acquiert à même la fréquentation d'un large éventail de disciplines et de techniques*[9].

Si, comme je l'ai souligné plus haut, l'option pour la formation fondamentale est présentée dans l'*Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial* comme « une des lignes de force du Règlement », « le principe intégrateur des composantes des programmes d'études », « le trait le plus caractéristique de l'enseignement collégial », cela veut dire que, tant sur le plan du réseau que dans chaque établissement, cette définition constitue un point de référence obligé, qu'il s'agisse de préciser les orientations des programmes d'État ou celles des programmes d'établissement, le contenu des cours et la pédagogie à mettre en œuvre, ou encore les balises générales du régime pédagogique comme, par exemple, la répartition entre les cours obligatoires, les cours de concentration ou de spécialisation et les cours complémentaires. Qu'il s'agisse des concepteurs de programmes, des responsables du système ou des enseignants dans leur classe, tous, dans les orientations qu'ils préconisent, dans les décisions qu'ils prennent, dans les gestes qu'ils posent, doivent travailler à donner une forme, un contenu précis à cette définition qui est nettement plus de l'ordre des finalités que de l'ordre des objectifs.

Dans son rapport *Enseigner aujourd'hui au collégial*, le Conseil des collèges estime que le libellé de l'*Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique* traduit une finalité « peu éclairante » qui plonge les enseignants sinon dans le désarroi, du moins dans la perplexité. D'un certain point de vue, il faut donner raison au Conseil et il y a certainement de la place pour des travaux d'élucidation et d'explicitation de cette notion couchée en des termes généraux mais vagues, peut-être à dessein, d'ailleurs.

Dans l'état actuel des choses, je me plais à voir, dans la définition citée, une sorte d'utopie directrice, capable d'inspirer et de mobiliser tous les intervenants du réseau. Les initiatives visant à clarifier la contribution spécifique du collégial dans notre système d'enseignement, notamment ce qui le démarque par rapport à l'université, pourront apporter un

éclairage utile à cet égard. De même, tout effort de précision accrue des objectifs des différents programmes d'études donnera plus de substance concrète à la définition de la formation fondamentale, ce que le Conseil des collèges souligne d'ailleurs très explicitement dans son rapport. Toutefois, il y aura toujours nécessité, pour le palier local, pour chaque collège, d'aviser des mesures les plus susceptibles d'aider les étudiants qui fréquentent l'établissement à acquérir une formation fondamentale ou à progresser en ce sens. Les solutions concrètes aux défis éducatifs et pédagogiques de nos collèges commandent que chaque établissement utilise à fond sa marge de manœuvre et exploite son potentiel de créativité. Je reviendrai plus loin sur la question.

Quel genre de personne cherche-t-on à former ?

Commençons par un truisme : si la formation fondamentale doit contribuer au développement intégral de la personne, cela signifie que, sur le plan du réseau autant que dans chaque collège, on doit se demander quel genre de personne on a à l'esprit. Quels sont les traits ou les attributs qu'on voudrait retrouver chez les diplômés de nos collèges, qu'il s'agisse de leur développement cognitif, affectif, social ou physique ? Et comment peut-on s'y prendre pour favoriser l'émergence de ces traits ou attributs ? Pareilles interrogations peuvent devenir l'élément déclencheur d'une démarche institutionnelle et contribuer de façon tout à fait déterminante à l'élaboration d'un projet éducatif ou à la conception d'un curriculum qui soit en accord avec les visées qu'on poursuit. C'est en tout cas ce qui s'est passé à l'université Harvard au milieu des années soixante-dix[10].

Si l'on se soucie du développement intégral de l'étudiant, il ne faut pas perdre de vue que le jeune qui fréquente nos collèges – il faudrait dire autre chose pour les adultes qui se retrouvent en nombre sans cesse croissant dans nos établissements – n'est pas qu'un étudiant inscrit à un programme d'études et soumis aux exigences de ce programme. Ce n'est pas uniquement une personne en transit vers l'université ou le marché du travail. C'est aussi un être humain qui vit une période déterminante de sa vie affective et sociale. Si l'on se rapporte à une étude réalisée, il y a quelques années, par un groupe de psychologues et de conseillers d'orientation à l'emploi de collèges de la région de Québec, le jeune adulte, entre 18 et 25 ans, ne cherche pas qu'à acquérir la compétence sur le plan intellectuel. Il cherche aussi à : diriger ses émotions et ses sentiments ; devenir autonome, y compris sur le plan économique ; établir et affirmer son identité, rendre ses relations interpersonnelles plus dégagées ; clarifier ses buts sur les plans scolaire, vocationnel, familial, récréatif ; développer son intégrité, notamment en se donnant des valeurs personnelles et en amorçant une forme d'engagement professionnel et social[11].

On a intérêt à ne pas perdre de vue ces caractéristiques générales de même que toutes les données que des enquêtes maison peuvent fournir et qui nous rendent sensibles au contexte non seulement scolaire, mais également culturel et socio-économique dans lequel vivent ces étudiants dont le développement intégral nous tient à cœur[12]. Si l'on tient vraiment compte des vecteurs développementaux que j'ai très rapidement évoqués et des conditions concrètes d'existence des étudiants, l'action qu'on engagera dans une perspective de formation fondamentale sera marquée d'un plus fort coefficient de réalisme et de pertinence.

Les divers agents éducatifs

Si l'on revient à la définition du Règlement et qu'on l'analyse bien, on se rend compte que la formation fondamentale ainsi conçue n'est pas l'apanage de certains départements, de certaines disciplines ou de certains cours. Elle est un résultat visé à travers les cours communs obligatoires, bien sûr, mais également à travers les cours complémentaires, les cours de concentration et les cours de spécialisation. C'est l'ensemble du programme de l'étudiant qui doit contribuer à sa formation fondamentale.

Mais il y a plus : dans la définition, on signale aussi que la formation fondamentale « recourt à des moyens qui peuvent dépasser le champ des activités strictement pédagogiques ». Et l'observation courante de la vie d'un collège nous offre quantité d'exemples où le personnel des services aux étudiants ou des services de soutien à l'enseignement et à l'apprentissage organise des activités ou des rencontres qui viennent encadrer, soutenir, entraîner, instrumenter les étudiants dans leur cheminement vers une véritable formation fondamentale.

L'apport des disciplines

Dans le dossier-souche sur la formation fondamentale en France, j'ai été amené à dégager un certain nombre de constats qui ne sont pas sans intérêt pour nous. Dans des rapports officiels ou dans des études menées par des experts, il m'a semblé qu'on faisait trois grands reproches à la façon dont sont enseignées les disciplines :

- trop souvent, on enseigne les disciplines comme une simple série de connaissances à assimiler parce qu'elles figurent au programme ;
- trop souvent, on oublie ou on perd de vue quel type de contribution chaque discipline ou chaque groupe de disciplines peut apporter au développement de la personne ;
- trop souvent, on fait référence aux disciplines comme à des entités en soi qui trouvent leur justification dans l'univers proprement scolaire et on néglige de souligner qu'elles ont un lien étroit avec l'action humaine et le monde dans lequel nous vivons.

Par ailleurs, dans un rapport américain intitulé *Integrity in the College Curriculum*, rendu public au début de 1985 et qui a pour thème général une redéfinition du baccalauréat – but et signification –, on formule ce diagnostic parmi une série de manifestations qui attestent, aux yeux des auteurs, le déclin et la dévaluation des diplômes de premier cycle décernés par les établissements d'enseignement supérieur aux États-Unis. Dans le curriculum actuel, c'est généralement la « majeure » ou la concentration qui domine, mais son organisation manque le plus souvent de structure et de profondeur : dans certains cas, surtout en sciences sociales et dans les *humanities*, on a affaire à une simple juxtaposition de cours ; dans d'autres, surtout dans les sciences physiques et naturelles, l'accent est mis sur le contenu au détriment du style de recherche, du mode d'investigation sur lequel est basé ce contenu ; dans tous les cas, soutient le président du Comité sur l'éducation économique de l'American Economic Association, il est peu probable qu'un diplômé, quels que soient son

domaine d'études et son établissement, ait une saisie claire de ce qu'est sa discipline et de ses liens avec les autres champs du savoir [13].

On peut se demander jusqu'à quel point ces constats faits en France et aux États-Unis pourraient être valables chez nous...

Il existe plusieurs définitions de ce qu'est une discipline. Pour ma part, je me référerai ici à ce qu'en disent Paul Dresser et Dora Marcus dans leur excellent ouvrage : *On Teaching and Learning in College: Reemphasizing the Roles of Learners and the Disciplines* : « une discipline est une façon systématique d'organiser et d'étudier des phénomènes réels en recourant à des abstractions ». Et ils nous rappellent qu'une discipline peut être vue sous plusieurs angles : c'est un champ d'étude, c'est un mode d'investigation du réel, c'est un corpus organisé du savoir, c'est un ensemble de phénomènes ou d'objets qu'on cherche à expliquer [14].

Dans une perspective de formation fondamentale, on peut dire beaucoup de choses sur la contribution possible des disciplines. J'en soulignerai trois très succinctement.

- *Les disciplines qui figurent au programme de formation de l'étudiant sont autant de moyens ou d'outils qui peuvent l'aider dans sa démarche pour trouver un sens à la condition humaine et à la vie en société.* Voilà pourquoi, pour ne donner qu'un exemple, le Collège de France, qui regroupe une cinquantaine de savants et de maîtres les plus éminents dans les disciplines les plus diverses, écrivait dans un rapport remis au président Mitterand à la fin du mois de mars 1985, qu'« un enseignement harmonieux doit pouvoir concilier l'universalisme inhérent à la pensée scientifique et le relativisme qu'enseignent les sciences humaines, attentives à la pluralité des modes de vie, des sagesses et des sensibilités culturelles ». Et commentant ce principe, le Collège soutient que « l'histoire des sciences et des œuvres culturelles, enseignées dans les formes appropriées à chaque niveau, devrait fournir des antidotes contre les formes anciennes ou nouvelles d'irrationalisme ou de fanatisme de la raison. De même, les sciences sociales devraient introduire à un jugement éclairé sur le monde social et offrir des armes contre les manipulations de toutes sortes [15]. » D'où l'on peut voir – avec le Collège de France – que le contact avec ces disciplines peut développer l'esprit critique, apprendre à se défendre contre toutes les formes de pression idéologique, politique ou religieuse, favoriser une meilleure compréhension de cultures autres que la sienne, développer l'esprit de tolérance et des réflexes de solidarité entre les civilisations. En somme, les disciplines sont beaucoup plus que des matières scolaires, elles peuvent contribuer à former des citoyens éclairés, lucides, ouverts et actifs.
- *Les disciplines sont aussi des instruments du développement et de l'accroissement des capacités humaines.* Le rappel de cette propriété est un message récurrent dans la documentation française que j'ai étudiée. Quand on passe en revue chaque discipline, des spécialistes ou des enseignants de cette discipline en soulignent les vertus, notamment sur le plan du développement intellectuel. Dressel et Marcus, adoptant une perspective plus synthétique, nous suggèrent de répartir ainsi les disciplines dans l'optique de leur contribution au développement des capacités humaines.

Pour eux, les disciplines :

- *contribuent à développer des habiletés sur le plan de la communication* : les langues, la littérature, l'art, la musique, le théâtre, la logique, les mathématiques, les statistiques ;
- *forment à l'exactitude dans la recherche* : les sciences naturelles, les sciences sociales, les mathématiques, les statistiques ;
- *apprennent les exigences d'un raisonnement valide* : la logique, la science, les mathématiques, les statistiques ;
- *favorisent une compréhension synoptique (synthétique, intégratrice) du savoir sur l'homme et sur le monde* : l'histoire, la philosophie, la théologie, la métaphysique ;
- *sensibilisent aux valeurs humaines* : l'art, la musique, la littérature, les langues ;
- *initient à la sagesse dans l'évaluation* : l'éthique, l'esthétique, la littérature[16].

On pourrait discuter de cette classification. Je crois qu'il faut surtout retenir comment un bon contact avec les disciplines enrichit la personne de l'étudiant, l'affine, lui donne plus de profondeur. Là encore, pour autant que les cours ne présentent pas simplement l'allure d'informations ou de connaissances à apprendre et que la pédagogie utilisée, les exercices ou travaux proposés fournissent des occasions de développer ces capacités.

- Ce que l'*Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial* invite à rechercher, c'est-à-dire faire acquérir les assises, les concepts et les principes de base des disciplines, est une préoccupation que j'ai pu aussi retracer dans la documentation française et dans la documentation américaine. À cet égard, certains propos du rapport *Integrity in the College Curriculum* valent d'être cités : « La profondeur ne saurait s'atteindre simplement en suivant davantage de cours dans une matière ou une discipline. Il faut, pour y parvenir, avoir accès à ce qu'il y a de central et de fondamental dans la discipline sur les plans théorique et méthodologique. Il faut expérimenter l'étendue des sujets dont traite la discipline et la variété des outils analytiques qu'elle utilise. Il faut développer une approche séquentielle qui fait faire des progrès sur le plan de la compréhension raffinée. Il faut aussi connaître les questions auxquelles la discipline ne peut répondre et les prétentions qu'elle ne peut avoir. La concentration ne peut et ne devrait pas essayer d'enseigner aux étudiants tout ce qu'ils ont besoin de savoir : ils ont tout le reste de leur vie pour acquérir ce qui leur manque[17]. »

À condition bien entendu qu'on ait suscité plus qu'un simple intérêt pour la discipline ou le champ du savoir et que l'étudiant soit équipé pour parachever par lui-même sa formation spécialisée.

Par ailleurs, les étudiants et les étudiantes qu'on a devant soi n'entendent pas toujours – loin de là – faire carrière dans la discipline qu'on enseigne. Aussi peut-on trouver beaucoup de pertinence dans ces propos d'un auteur américain, Mayhew, qui écrit à l'intention des enseignants : « Qu'enseigneriez-vous et comment l'enseigneriez-vous si

vous saviez qu'aucun étudiant de votre classe ne devait jamais prendre d'autres cours dans cette discipline ? On devrait se poser cette question pour chaque cours, non pas nécessairement avec l'idée de modifier radicalement ce qu'on offre présentement, mais comme un outil heuristique pour établir une couche d'objectifs de formation générale comme fondement d'un enseignement efficace.[18] »

L'enseignement des techniques et des spécialités professionnelles

Ce qu'on vient de dire à propos des disciplines, on peut l'affirmer *mutatis mutandis* à propos de l'enseignement des techniques et des spécialités professionnelles. Dans ces cas comme dans le cas des disciplines, il faut travailler à donner des réponses concrètes à la double interrogation que suscite la définition de la formation fondamentale que nous avons retenue : en quoi et comment cette technique ou cette spécialité contribue-t-elle à la formation intégrale de la personne de l'étudiant ? Que faut-il enseigner et comment faut-il l'enseigner pour que l'étudiant ait accès à ce qui fait l'essentiel de cette technique, de cette spécialité ou de ce champ d'activité, de telle sorte que ces assises étant bien établies, il pourra compléter par la suite et par lui-même ses connaissances et se tenir à jour dans son champ de compétence ?

Dans une perspective de formation fondamentale, il faut, dans l'enseignement d'une technique ou d'une spécialité, dépasser les perspectives d'une formation trop spécialisée, trop « pointue ». Il faut préparer les personnes à faire face au changement accéléré. Il serait éclairant de faire un relevé des déclarations de chefs d'entreprise, aussi bien ici qu'à l'étranger, qui plaident en faveur d'une formation la plus large et la plus solide possible de leurs futurs employés, se faisant fort de les initier aux plus récentes technologies ou processus de gestion.

La didactique et la pédagogie

Il ne faut jamais perdre de vue que c'est l'étudiant qui acquiert ou se donne une formation fondamentale ; au-delà de ce que nous pouvons lui transmettre ou lui proposer, il reste qu'en dernière analyse, c'est lui qui assimile et construit son savoir. Cela peut nous amener à réfléchir sur des questions comme la structure cognitive d'une personne, la formation des concepts, les mécanismes d'appropriation et d'intégration de nouvelles connaissances, les exigences d'une compréhension véritable d'un phénomène, les mérites d'exercices de métacognition, etc. À un niveau plus simple et plus immédiat, mais tout à fait primordial, cette donnée de base – c'est l'étudiant qui assimile et construit son savoir – commande que, dans les pratiques pédagogiques auxquelles on a recours, on mise sur une participation active de l'étudiant, qu'on lui fournisse de multiples occasions de s'approprier un contenu, de développer une habileté, d'intégrer ou de mettre en relation de multiples connaissances.

C'est dans le rapport Prost – un ouvrage qui traite de la situation des lycées en France – que j'ai trouvé cette idée exprimée avec le plus de force. Pour améliorer la qualité de la formation offerte par les lycées, le rapport Prost recommande de renforcer la cohérence des études, de donner priorité au travail des élèves et de respecter la diversité des élèves en diversifiant les études et les formations.

Par exemple, les auteurs du rapport estiment que :

Pour renforcer l'unité des études, améliorer leur qualité et susciter l'engagement personnel des élèves, il faut [...] subordonner aux finalités globales de chaque formation le choix, l'équilibre et l'articulation des contenus qui la composent. Il faut faire vraiment des maths ou de l'histoire, mais on ne devrait pas les enseigner pour les maths ou pour l'histoire. Les disciplines ne sont pas enseignées parce qu'elles auraient le droit de l'être, et les lycées le devoir de le faire, mais en raison de l'apport spécifique de chacune, du type de démarche qu'elle requiert, de sa contribution à la formation culturelle, sociale et professionnelle des jeunes.

Ce qui suppose, lit-on plus loin dans le même rapport, que l'on définisse les contenus disciplinaires propres à chaque section : quels contenus doivent être enseignés ? pourquoi ? avec quelles exigences à l'égard des élèves ? selon quelles démarches ? [...]

Les savoirs se construisent par confrontation à des problèmes théoriques ou pratiques, internes ou externes à la discipline considérée, et les élèves ne maîtrisent vraiment les connaissances que lorsqu'ils sont capables de les mobiliser pour résoudre, non des questions artificielles introduites par commodité didactique, mais des problèmes qui se posent ou se sont posés réellement[19].

Les auteurs du rapport sur les lycées accordent tellement d'importance au travail des élèves qu'ils vont jusqu'à écrire : « Le meilleur professeur n'est pas celui qui travaille le plus, mais celui qui fait le mieux travailler ses élèves de la façon la plus intelligente et la plus féconde[20]. »

Une deuxième idée qui revient fréquemment dans les rapports tant américains que français, c'est l'importance de recourir à une diversité de méthodes pédagogiques pour tenir compte de la diversité des élèves qui se trouvent réunis en une même classe, mais aussi pour atteindre les objectifs qu'on poursuit. Cela est particulièrement manifeste dans les recherches et expériences menées en France sur le thème de la pédagogie différenciée[21].

Par ailleurs, les propositions qu'on retrouve dans le rapport *The Paideia Proposal*, même si elles ont été conçues en fonction du secondaire, sont transposables au collégial et présentent un grand intérêt[22]. Il est remarquable également que, dans de récents et importants rapports touchant l'enseignement postsecondaire aux États-Unis[23], les préoccupations relatives aux façons d'enseigner sont très présentes. En somme, le grand principe qui est mis de l'avant, c'est qu'il doit y avoir cohérence entres les objectifs qu'on vise et les stratégies pédagogiques auxquelles on a recours. Si l'on veut développer les capacités d'analyse et de synthèse, il faut proposer aux étudiants des travaux ou des exercices qui font appel à

ces habiletés. Si l'on souhaite que les élèves soient capables de recevoir et de décoder des messages transmis sous plusieurs formes ou par l'entremise de plusieurs media de communication, il faut leur fournir des occasions d'aiguiser leurs perceptions et leur capacité de déchiffrer de tels types de messages.

La dynamique de l'établissement et la formation fondamentale

Qu'il s'agisse du Québec, de la France ou des États-Unis, la problématique de la formation fondamentale, quand on l'analyse à partir des étudiants, présente un certain nombre de traits communs : diversité très grande de l'effectif étudiant ; attitude utilitariste face aux études ; problème des échecs et des abandons à l'état endémique dans certaines matières, notamment en sciences ; situation alarmante du côté de la maîtrise de la langue maternelle ; faiblesses marquées par rapport à certaines habiletés (capacité d'abstraire, capacité d'appliquer et de transférer ses connaissances) ; impression générale qu'ont un grand nombre d'éducateurs qu'il y a déclin des résultats scolaires, baisse de niveau et que, pour tenir compte de cette situation, il faut ou bien diminuer les exigences ou bien évaluer les apprentissages en faisant preuve de plus de largesse. Quelles que soient les nuances qu'on pourrait et qu'on devrait apporter par rapport à telle ou telle de ces manifestations inquiétantes, il reste que, dans les discussions entourant la formation fondamentale ici ou à l'étranger, ce tableau plutôt sombre est planté comme une sorte de toile de fond qui finit par être obsédante.

Plusieurs aspects de la problématique de la formation fondamentale dans les collèges du Québec ont des dimensions qui ressortissent à l'ensemble du réseau ou mettent en cause d'autres ordres d'enseignement. Dans une perspective de formation fondamentale comme nous l'avons définie, quelles devraient être les orientations des futurs programmes de sciences humaines et de sciences de la nature ? Quels sont la responsabilité et le pouvoir du primaire et du secondaire par rapport à la situation que nous connaissons présentement ? Sur quoi le collégial doit-il faire porter l'accent, compte tenu du continuum collège-université ? Comme on le voit, plusieurs de ces problèmes ne sont pas du ressort immédiat de chaque collège et le niveau local est très profondément marqué par ce qui se passe en amont ou en aval ou encore au-dessus de sa tête. Je m'attarderai ici toutefois uniquement à ce qui peut être tenté sur le plan institutionnel qui pourrait contribuer à améliorer la formation fondamentale des étudiants.

Beaucoup d'actions... souvent isolées

La première chose qu'il faut affirmer sans aucune espèce d'équivoque, c'est que nombreux sont les éducateurs dans les collèges qui se préoccupent de trouver des remèdes aux problèmes signalés : qu'on pense aux nombreuses études sur les échecs et les abandons, et les efforts qui sont tentés pour leur donner des suites concrètes ; qu'on pense aux diverses mesures qui sont prises pour améliorer la qualité de la langue chez les collégiens et les collégiennes ; qu'on songe, à ce sujet, aux nombreux collèges qui, ces dernières années, ont mis sur pied des services d'aide à l'apprentissage de la langue, services qui n'ont pas

tous les mêmes caractéristiques, d'ailleurs ; qu'on pense aux activités de perfectionnement de ces professeurs qui, confrontés à un nouveau programme à mettre en œuvre, s'appliquent à se donner une vision d'ensemble du programme, à dégager ce qu'il y a de plus important ou d'essentiel dans les différents cours, et travaillent à s'habiliter à enseigner des contenus nouveaux pour eux ; qu'on pense aux ateliers organisés à l'intention des étudiants pour les aider à cerner leurs forces et leurs faiblesses et développer des habitudes d'étude et une méthode de travail personnelles ; qu'on songe aux expériences d'encadrement qui visent à faciliter le passage du secondaire au collégial...

En fait, on pourrait allonger considérablement la liste des initiatives qui, lancées dans toutes sortes de contextes et pour toutes sortes de raisons, contribuent *de facto* à une meilleure formation fondamentale des étudiants. Diverses catégories de personnel sont à l'origine de ces initiatives où se trouvent mis à contribution, notamment, les professeurs et les professionnels non enseignants. Cependant, ce qu'il y a de remarquable et de déplorable, c'est que la plupart du temps, ces initiatives ont un rayonnement plutôt limité dans le collège même d'où elles émanent. Au-delà d'une connaissance vague et superficielle, ceux et celles qui n'appartiennent pas au groupe de personnes qui font la promotion de ces initiatives sont rarement touchés ou interpellés. Dans l'état actuel des choses, si l'on s'en rapporte à des témoignages d'individus autant qu'à certains rapports officiels, le collège est un univers peuplé de plusieurs solitudes aux interactions très peu nombreuses et très peu profondes.

Dans un rapport du Conseil des collèges, on peut voir que le sentiment d'appartenance à l'établissement n'est pas très développé chez les enseignants. En fait, ce qui ressort avec force dans les témoignages des enseignants et des enseignantes qu'avait rencontrés le groupe d'étude présidé par Réginald Grégoire en 1986[24], c'est le sentiment d'isolement profond qu'éprouvent les enseignants dans les collèges. Le département apparaît comme la seule structure où les enseignants se sentent chez eux, parce qu'il y est possible d'échanger avec des collègues qui ont les mêmes préoccupations disciplinaires ou professionnelles. Nonobstant ces contacts qui ne sont pas sans signification ni valeur, il reste qu'on observe que l'enseignant ou l'enseignante peut, malgré tout, se sentir isolé sur le plan pédagogique, même dans son département, soit à cause de conflits entre des membres ou entre des tendances idéologiques ou autres, soit parce que ce sont plutôt les questions de gestion ou de coordination qui retiennent l'attention et occupent la place, plutôt que les problèmes relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage. Par ailleurs, les liens entre les départements et les programmes de formation sont très distendus, particulièrement pour ce qui est de l'enseignement des disciplines. Tous ces facteurs, ajoutés au climat de méfiance qui s'est souvent instauré entre l'administration et le corps professoral, font qu'il n'est pas aisé d'avoir une approche institutionnelle de la formation fondamentale. Or, je suis fermement convaincu que les progrès que nous pourrons faire dans le réseau des collèges passent par la capacité qu'on aura ou non de recréer un tissu institutionnel et de susciter une dynamique vraiment institutionnelle.

Une démarche concertée

La question de la formation fondamentale pourrait devenir, dans nombre de milieux, l'élément déclencheur qui rassemble et polarise les énergies. Quel genre de personne cherchons-nous à former ? Quelles habiletés et capacités voulons-nous contribuer à développer chez nos étudiants ? Comment, concrètement, nos programmes, nos départements, nos disciplines, nos spécialités et services y contribuent-ils et pourraient-ils y contribuer ? Comment, collectivement, pouvons-nous nous attaquer aux problèmes pédagogiques qui nous confrontent ? Comment pourrions-nous nous y prendre pour avoir des programmes de formation mieux intégrés ? Assurer plus de cohérence et de cohésion dans l'action de tous les intervenants, voilà qui pourrait découler d'une démarche concertée de tous les agents éducatifs autour du thème de la formation fondamentale, non seulement à préciser, mais surtout à mettre en œuvre.

Cette conviction m'est venue tout particulièrement en analysant comment des établissements américains ont pu trouver des réponses diversifiées à des problèmes qui ne sont pas sans parenté avec les nôtres. Évidemment le contexte des universités et des collèges américains n'est pas le nôtre. On se trouve en présence d'établissements qui ont la pleine maîtrise de leur curriculum et de leurs programmes de formation. Mais il y a des leçons à tirer de l'expérience de Harvard qui, pour pallier les inconvénients d'un curriculum de style cafétéria, s'est donné un *core curriculum* qui tient compte des attributs qu'on souhaiterait retrouver chez toute personne éduquée et qui a amené à concevoir des cours et des exigences qui sont en accord avec cet idéal. Il y a des leçons à tirer de l'expérience du Miami-Dade Community College qui, pour assurer à ses diplômés une formation de qualité et un diplôme qui ait une valeur reconnue, a revu son programme de formation générale et a mis en place tout un train de mesures pour s'assurer que ses étudiants satisferont à des standards de qualité et que toutes les chances et tous les moyens leur ont été donnés pour y parvenir. Il y a des leçons à tirer de l'expérience du petit collège Alverno qui a décidé que, pour obtenir un diplôme de cet établissement, les étudiantes devraient être capables de faire la démonstration qu'elles maîtrisent vraiment un ensemble de huit habiletés, considérées comme autant de traits distinctifs d'une bonne formation libérale, option qui a eu beaucoup d'impact sur l'enseignement et sur l'apprentissage, notamment sur les pratiques d'évaluation. (Voir, dans ce recueil, p. 137 et suiv.) Dans toutes ces expériences, corps professoral et direction ont travaillé de concert – ce qui n'est pas l'équivalent de sans difficulté ni sans débats intellectuels parfois costauds. Mais le simple fait de s'être engagés dans pareils processus a permis à tous d'imprimer un certain nombre d'orientations communes, de créer des lieux d'échanges et de partage d'idées ou de convictions qui n'ont rien d'incompatible avec le respect de l'autonomie professionnelle de chacun[25].

Aux États-Unis, les caractéristiques et les traditions propres à chaque collège – qu'il s'agisse d'un collège communautaire, d'un *liberal arts college*, d'un collège privé ou d'un collège rattaché à une université d'État – font que chacun doit travailler à donner une cohérence et des principes directeurs à son curriculum institutionnel, à ses programmes de formation. Au Québec, l'action des collèges s'inscrit dans un cadre fortement balisé : loi des collèges, règlement des études collégiales, *Cahiers de l'enseignement collégial*, préalables universitaires. Ces balises, utiles et nécessaires à plus d'un point de vue, ont eu

souvent pour effet de reléguer au second plan la marge d'initiative et de manœuvre du pôle institutionnel.

Or, je le répète, l'objectif d'assurer la formation fondamentale des étudiants commande une réflexion et une action concertées des diverses composantes d'un collège afin de préciser les objectifs communs à poursuivre à travers les cours et les programmes offerts au collège ; d'identifier les lacunes et les besoins des étudiants par rapport à l'atteinte de ces objectifs, de déterminer les stratégies pédagogiques qui seraient les plus susceptibles d'aider les étudiants à combler l'écart entre les objectifs fixés et l'état de leur développement à leur arrivée au collège.

Je constate qu'au cours des trois ou quatre dernières années, il y a eu, dans nos collèges, émergence de démarches institutionnelles variées qui sont encourageantes. Il sera intéressant de suivre l'évolution de toutes ces expériences, pour en dégager les similitudes et les différences tant sur le plan des processus que des résultats. Les effets sur le climat et la dynamique institutionnels devraient également être des variables à prendre en considération et à analyser de près. Et l'on ne peut que souhaiter que des entreprises de ce genre se généralisent.

À défaut d'une démarche proprement institutionnelle engageant directement toutes les composantes du Collège, il me semble que les étudiants ne pourraient que bénéficier d'initiatives que prendrait tout département ou tout service qui s'appliquerait à revoir sa fonction et ses activités, dans la perspective de la formation fondamentale telle que nous l'avons évoquée. Et si de telles initiatives étaient enclenchées, il me semble qu'il faudrait tout faire pour que s'établissent des jonctions entre leurs responsables ; plus particulièrement, tout ce qui pourrait contribuer à une vision plus intégrée des programmes de formation devrait être encouragé. Et pourquoi les journées pédagogiques ne seraient-elles pas l'occasion de porter, au niveau d'une conscience commune, ces efforts et ces tentatives ? Il faut établir le plus de passerelles possible au sein de nos collèges. Les travaux et les actions autour et en fonction de la formation fondamentale peuvent devenir des éléments catalyseurs, mobilisateurs, rassembleurs pour le bénéfice des étudiants, raison d'être de nos collèges.

Notes et références

1. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Le Collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Gouvernement du Québec, 1975. C'est dans le premier chapitre consacré à la formation postsecondaire qu'on introduit la notion de formation fondamentale.

2. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Les collèges du Québec. Nouvelle étape. Projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP*, Gouvernement du Québec, 1978. Voir en particulier les pages 80 à 82.

3. Sur ce thème, voir les observations de M. Jacques de Lorimier dans sa communication intitulée : « Éléments pour une politique institutionnelle de formation fondamentale », (p. 5-10). Cette communication a été donnée le 3 juin 1986 dans le cadre de journées pédagogiques sur la formation fondamentale tenues au collège de Valleyfield. Elle est reproduite dans le rapport des conférences et ateliers de ces journées, rapport que le collège de Valleyfield a préparé et fait paraître au cours de l'automne 1986.

4. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *La formation fondamentale et la qualité de l'éducation. Rapport 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Gouvernement du Québec, 1984, 62 p.

5. *La formation fondamentale. La documentation américaine*, par J. LALIBERTÉ, 1984, 122 p. ; *La formation fondamentale. La documentation canadienne*, par P.-E. GINGRAS, 1985, 98 p. ; *La formation fondamentale. La documentation française (1981-1986)*, par J. LALIBERTÉ, 1987, 239 p. Les trois dossiers ont été publiés par le Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE).

6. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'Éducation aujourd'hui : une société en changement, des besoins en émergence. Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Gouvernement du Québec, 1987, p. 13-21. Dans la revue *Prospectives* (vol. 23, n° 2, avril 1987, p. 83-85), on trouve une brève évocation des propos du Conseil sur la question.

7. CONSEIL DES COLLÈGES, *Enseigner aujourd'hui au collégial. L'état et les besoins de l'enseignement collégial. Rapport 1986-1987*, Gouvernement du Québec, 1987, 74 p. Voir en particulier les pages 25 à 46.

8. Dans le *Cadre de référence pour la révision et l'évaluation des programmes au collégial*, document 1, « Principes et orientations », la Direction des affaires éducatives de la Direction générale de l'enseignement collégial consacre quelques pages (15 à 18) à la formation fondamentale, présentée comme une des orientations essentielles qui guident le développement de l'enseignement collégial.

9. DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, Gouvernement du Québec, 1984, p. 7.

10. Sur l'expérience de l'université Harvard, *cf. La formation fondamentale. La documentation américaine*, *op. cit.*, 1984, p. 69-73.

11. LANDRY, Louise *et al.*, *Une conception des objectifs de développement en éducation (fondements théoriques)*, Montréal, Fédération des cégeps, Commission des psychologues et des conseillers d'orientation, février 1977, 81 p.

12. Voir, par exemple, le portrait de l'étudiant d'aujourd'hui que trace Hélène Giguère et qu'elle dégage d'un sondage socio-économique effectué par le service d'information du collège de Maisonneuve, d'études effectuées auprès des jeunes, de témoignages d'étudiants et d'étudiantes, d'échanges avec des collègues de travail et d'hypothèses personnelles. (Développement pédagogique, bulletin du Service de développement pédagogique du collège, le 10 mars 1987).

13. « Integrity in the College Curriculum. Text of the report of the Project on Redefining the Meaning and Purpose of Baccalaureate Degrees » dans *The Chronicle of Higher Education*, 13 février 1985, p. 12.

14. DRESSEL, Paul et Dora MARCUS, *On Teaching and Learning in College, Reemphasizing the Roles of Learners and the Disciplines*, San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1982, p. 85-86.

15. *La formation fondamentale. La documentation française*, *op. cit.* p. 120.

16. *Cf.* DRESSEL et MARCUS, *op. cit.*, p. 100.

17. « Integrity in the College Curriculum », *op. cit.*, p. 26.

18. Cité par GAFF, J.G., *General Education Today, A Critical Analysis of Controversies, Practices and Reforms*, San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1983, p. 110.

19. *Les lycées et leurs études au seuil du XXI^e siècle*, Rapport du Groupe de travail national sur les seconds cycles, présidé par M. Antoine Prost, Ministère de l'Éducation nationale, Service d'information, 1983, p. 46-47.

20. *Id.*, p. 49.

21. Sur le thème de la pédagogie différenciée en France, voir notamment le chapitre 4 de *La formation fondamentale. La documentation française*, *op. cit.*, de même qu'une notice sur la question que nous avons fait paraître dans la livraison d'octobre 1986 de la revue *Prospectives*, sous la rubrique « Revue des revues », p. 150-153.

22. Pour une présentation sommaire du *Paideia Proposal*, voir : *La formation fondamentale. La documentation américaine*, *op. cit.*, p. 42-44.

23. Voir notamment « Integrity in the College Curriculum » dont nous avons déjà parlé de même que : « Involvement in Learning: Realizing the Potential of American Higher Education » dans *The Chronicle of Higher Education*, 24 octobre, p. 35-49.

24. CONSEIL DES COLLÈGES, *Études de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep. Ou l'autre cégep*. Par Reginald GRÉGOIRE, Gaston TURCOTTE et Guy DESSUREAULT, Gouvernement du Québec, 1986, XVII et 138 p. (Collection Études et réflexions sur l'enseignement collégial).

25. Pour en savoir plus long sur les expériences du Miami-Dade Community College et du collège Alverno, voir : *La formation fondamentale. La documentation américaine*, *op. cit.*, p. 73-80.

Programme d'études et compétence des étudiants

Bernard MORIN

La préoccupation pour les programmes d'études au collégial se situe dans une continuité historique, mais aussi dans la conviction partagée de plus en plus qu'une formation intégrée des étudiants ne peut faire l'économie d'une pédagogie centrée sur les programmes d'études.

J'ai eu l'occasion, au cours des derniers mois, d'intervenir auprès d'auditoires variés pour y traiter, sous plusieurs angles, de la question des programmes d'études au collégial et de la formation qui en constitue l'achèvement. Ces contacts répétés avec les gens des collèges m'ont convaincu de la nécessité d'inclure la notion de compétence des étudiants et des étudiantes dans nos réflexions et dans nos pratiques relatives aux programmes d'études.

Un avertissement s'impose toutefois avant même d'aller plus loin : le fait d'aborder les programmes par le biais de la notion de compétence ne doit pas être reçu comme une entreprise de réduction utilitariste du concept de formation. Il faut plutôt y voir un outil supplémentaire au service d'une démarche d'analyse susceptible d'aider à préciser les objectifs de formation poursuivis à travers les programmes, à mieux identifier et mesurer les résultats escomptés de l'enseignement et de l'apprentissage, de même qu'à mieux établir le degré de maîtrise des connaissances, habiletés et attitudes que doivent manifester les étudiants et les étudiantes à la sortie du collégial.

Mon exposé se divise en cinq parties. Dans la première, je veux mettre, ou remettre, en évidence quelques facteurs historiques et conjoncturels qui nous ont amenés à porter notre attention, récemment, sur les programmes. En second lieu, je propose un cadre de référence sur lequel faire reposer nos actions en matière de programmes d'études. C'est l'occasion de rappeler le cadre juridique et de définir ce que nous entendons par programme d'études et approche-programme. Dans les troisième et quatrième parties, je traite plus spécifiquement de la question de la compétence des étudiants et des rapports à établir avec la formation et les programmes. J'insiste surtout sur les conséquences d'une telle approche sur les pratiques pédagogiques ainsi que sur les conditions à mettre en place pour que la notion de compétence serve bien les

SOURCE :
Pédagogie collégiale,
vol. 2, n° 4, mai 1989, p. 32 à 37.
Conférence prononcée au cegep de Limoilou, le 19 janvier 1989, lors du colloque « Une pédagogie de la formation ».

objectifs de qualité de la formation collégiale. Enfin, dans une brève conclusion, j'essaie de montrer le lien qui se tisse entre les programmes, la compétence des étudiants et la formation fondamentale.

La préoccupation pour les programmes d'études

D'où vient cette préoccupation de plus en plus répandue pour les programmes d'études au collégial ? C'est une question qui mérite un examen sérieux. D'une manière globale, c'est probablement que nous entrevoyons, du côté des programmes, des réponses à un certain nombre de questions sur la nature et la qualité de la formation, des pistes de solution à des problèmes pédagogiques, une voie à emprunter pour la consolidation et le développement de l'enseignement collégial et des établissements. Mais cette recherche orientée sur les programmes est fortement conditionnée par la courte histoire de l'ordre collégial et par la conjoncture plus récente.

L'histoire

La création des cégeps, en 1967, a provoqué une « opération programme » sans précédent dans l'histoire de l'éducation au Québec. Il s'agissait, en quelques mois, d'élaborer de nouveaux programmes à partir de ceux qui étaient dispensés dans une multitude d'établissements à vocation professionnelle (écoles normales, écoles d'infirmières, instituts de technologie, etc.) et dans les collèges classiques. Il n'est pas possible de nous attarder ici sur ce phénomène, mais gardons à l'esprit que ce sont ces programmes qui furent à la base de l'édification de l'enseignement collégial et de la création des cégeps. À ce sujet, on relira avec grand intérêt le numéro de la revue *Recherches sociographiques*[1] consacré aux vingt ans des cégeps en portant une attention particulière à l'entrevue réalisée avec Jean-Paul Desbiens. On comprendra mieux alors que le défi posé aux « pionniers » ne pouvait qu'avoir des répercussions une vingtaine d'années plus tard.

L'élan initial a imprimé une direction à une série de faits et gestes qui nous rejoignent à l'aube des années quatre-vingt-dix. Au début des années soixante-dix, le comité Roquet, du nom de sa présidente, dépose, à la demande du ministère de l'Éducation du temps, un rapport sur la place et le rôle des cours communs obligatoires dans les programmes d'études au collégial. Le rapport et les recommandations qu'il contenait n'ont pas connu de suites importantes, mais ce fut le point de départ d'un questionnement qui a solidement résisté à l'usure du temps.

En 1975, le Conseil supérieur de l'éducation publie un rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, *Le Collège*[2], mieux connu sous l'appellation de rapport Nadeau. Le Conseil y propose une réorganisation de la formation autour de la notion de programme, la mise en place d'une approche-programme au plan pédagogique et au plan administratif et la création de modules qui viendraient se substituer à la structure départementale par disciplines. Nous connaissons la suite. Le milieu a fortement réagi à ce chambardement anticipé et la DGEC a publié son propre rapport (rapport GTX) qui favorisait un *statu quo*

amélioré. Les vives réactions au rapport Nadeau ont fait en sorte que les recommandations qu'il faisait en vue d'améliorer l'articulation et l'intégration de la formation à l'intérieur de programmes mieux définis sont restées lettre morte.

En 1978, le gouvernement du Québec dépose son livre blanc *Les collèges du Québec, nouvelle étape*[3]. Encore une fois, ce sont la qualité de la formation et les programmes d'études qui sont au cœur de l'analyse et des propositions contenues dans cet énoncé de politique. Bien que les intentions de modifier la grille des cours communs obligatoires aient plutôt servi à reconfirmer le *statu quo* en cette matière, elles ont par ailleurs suscité des débats et des prises de position qui ont cristallisé les préoccupations autour des programmes d'études, de la cohérence et de la pertinence de la formation offerte aux étudiants et aux étudiantes des collèges.

D'une manière plus tangible, le livre blanc de 1978 a conduit le gouvernement à promulguer le Règlement sur le régime pédagogique du collégial en 1984. Le geste n'a peut-être pas un caractère révolutionnaire et historique, mais la portée du règlement et certaines de ses dispositions valent d'être rappelées :

- le règlement a force de loi ;
- les programmes d'études forment la structure de base de l'enseignement collégial ;
- le règlement établit que la formation fondamentale est la finalité de l'enseignement de l'ordre collégial et le principe intégrateur des composantes des programmes d'études ;
- les articles 13 et 14 confient aux collèges la responsabilité d'effectuer des choix parmi les cours de concentration et de spécialisation qui composent les programmes d'études ;
- le règlement crée l'obligation aux cégeps de se doter d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. Dans ce cas particulier, il faut noter l'effet d'une telle mesure sur les pratiques d'évaluation mais sans négliger son influence sur le choix des objectifs et des contenus de cours, sur la structuration des apprentissages à l'intérieur des cours et des disciplines et sur l'intégration de la formation dans un programme donné.

La conjoncture

À eux seuls ces quelques « faits d'histoire » n'expliquent pas l'engouement actuel pour les programmes et l'approche-programme. Il y a, à mon avis, des éléments conjoncturels plus lourds et plus profonds qui apportent un éclairage indispensable à la compréhension de la situation.

Au nombre des facteurs les plus déterminants, il y en a deux qui doivent d'abord retenir notre attention : la révision des programmes et la responsabilisation des cégeps et du personnel des établissements.

- Au tournant des années quatre-vingt, le réseau est entré dans une phase accélérée de révision des programmes. L'évolution sociale, culturelle et économique conjuguée à celle des sciences et de la technologie font que tous les programmes d'études, préuniversitaires et techniques, ont été, sont et seront soumis à des révisions plus ou moins importantes. Et nous serions fort mal avisés d'y voir un effet de système passager. Nous avons à apprendre à vivre avec des mécanismes de mise à jour continue des programmes au collégial. Une réponse adéquate aux besoins de formation nous commande d'aller dans cette direction.

Nous avons à apprendre à vivre avec des mécanismes de mise à jour continue des programmes au collégial

- En ce qui concerne la responsabilisation accrue des cégeps, elle participe d'un mouvement plus large de développement institutionnel et d'autonomie plus grande des collèges dans l'exercice de leurs responsabilités. Il y aurait ici plusieurs éléments à considérer mais limitons-nous à l'action de la Commission de l'évaluation du Conseil des collèges. Nous connaissons déjà les orientations et les interventions du Conseil et de sa Commission touchant l'évaluation des apprentissages. Or, toujours dans l'optique de l'élargissement de la responsabilisation des cégeps, la Commission de l'évaluation s'apprête à recommander au Ministère d'inciter ou d'obliger les cégeps à se donner une politique institutionnelle d'évaluation des programmes. Sans présumer des suites qui seront données à cet avis, on imagine aisément l'attention encore plus grande qui sera accordée aux programmes d'études dans chacun des collèges et dans le réseau au cours des prochaines années.

Les facteurs évoqués précédemment sont, par ailleurs, fortement imprégnés de préoccupations et d'actions multiples qui prennent appui sur l'étudiant lui-même et la formation qu'il acquiert au collégial. Ces préoccupations concernent la qualité de la formation ; la cohérence et l'intégration de la formation comme antidotes au cloisonnement des cours et des disciplines ; la réussite scolaire ; l'aide à l'apprentissage et l'encadrement des étudiants pour contrer les difficultés d'apprentissage, les échecs et les abandons ; la formation fondamentale ; la maîtrise de la langue maternelle ; etc.

Il y a donc une continuité historique et une conjoncture qui portent en elles un certain déterminisme et qui placent les programmes d'études sous les feux de la rampe

Il y a donc une continuité historique et une conjoncture qui portent en elles un certain déterminisme et qui placent les programmes d'études sous les feux de la rampe. Et lorsque nous regardons la chose de plus près, nous pouvons sûrement affirmer que la constante, le fil conducteur, s'appelle qualité des apprentissages et de la formation dans un programme bien structuré qui conduit à l'obtention d'un diplôme attestant une compétence certaine des étudiants et des étudiantes à leur sortie du collégial : compétence pour intégrer le marché du travail, pour entreprendre des études universitaires et pour remplir les fonctions et assumer les rôles sociaux de l'honnête femme et du bon citoyen.

Cadre de référence pour les notions de programme et d'approche-programme

Introduire le concept de compétence dans une pédagogie de la formation qui s'exerce principalement à l'intérieur des programmes d'études suppose qu'existe un cadre de référence univoque pour les notions de programme et d'approche-programme, et qu'on y adhère.

Loi et structure

Il faut d'abord considérer l'aspect juridique du cadre de référence que précisent la loi des collèges et le Règlement sur le régime pédagogique du collégial. Nous sommes dans un régime où les programmes sont autorisés et sanctionnés par le ministre et dont l'application est confiée à des corporations autonomes que sont les collèges. Les programmes sont des programmes d'État.

En deuxième lieu, nous devons reconnaître que « Les programmes forment la structure principale des études collégiales. Ce sont les programmes d'études qui conduisent à l'acquisition et à l'intégration progressive des apprentissages et, par là, à l'atteinte des objectifs de formation fondamentale. Nous sommes devant une réalité incontournable : la très grande majorité des étudiants jeunes et adultes qui fréquentent les collèges suivent un programme d'études ou une séquence organisée d'activités de formation qui conduit à une reconnaissance officielle de compétence dans différents domaines du savoir et de l'activité humaine. Les programmes sont le lieu et le moyen par excellence de réalisation des finalités éducatives de l'enseignement collégial[4]. »

Définition d'un programme d'études

Le cadre de référence doit aussi comporter une définition d'un programme d'études. Je retiens celle qu'a adoptée la Fédération des cégeps puisqu'elle se présente comme une synthèse d'éléments avec lesquels nous sommes de plus en plus familiers. Un programme d'études, c'est :

- *l'assise de la mission de formation des cégeps et l'axe d'intégration de la formation de l'étudiant et de l'activité pédagogique et administrative ;*
- *un ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation ;*
- *un système, un ensemble d'éléments constitutifs reliés fonctionnellement les uns aux autres : des étudiants, des besoins de formation, des buts, des objectifs, des contenus, des activités, du personnel, des ressources, du matériel didactique, des méthodes pédagogiques, des activités d'évaluation*[5].

L'approche-programme

Le corollaire de ce qui précède est l'approche-programme. Ce concept fait partie intégrante du cadre de référence. Pour le définir, j'emprunte certains éléments descriptifs qu'on retrouve également dans le document cité plus haut.

> *Au-delà des révisions annuelles des grilles de cours, il nous faut entreprendre, d'une façon systématique, l'analyse des comportements des étudiants d'un programme donné ; évaluer le degré d'intégration des différents cheminements proposés par les professeurs des disciplines d'un programme ; réexaminer la politique des cours complémentaires ; relancer les étudiants sur le marché du travail ou à l'université ; établir des passerelles carrossables entre les collèges et les universités, les établissements du secondaire, le marché du travail ; rétablir parmi tous les intervenants d'un programme une conscience claire des objectifs de formation et d'apprentissage pour une clientèle spécifique d'un programme donné. Voilà une approche-programme.*
>
> *C'est aussi le suivi spécifique de chacun des programmes effectué conjointement par les enseignants et les membres de la direction. C'est se préoccuper du choix des cours de concentration ou de spécialisation qui relève du collège tout autant que mesurer les effets sur la formation d'une approche pédagogique particulière ou encore identifier les besoins de perfectionnement des enseignants à la suite d'une révision de programme*[6].

En somme, le cadre de référence nous amène à penser en termes de programme de formation et à agir en conséquence, comme le souligne si justement la Commission de l'enseignement professionnel du Conseil des collèges. « En d'autres mots, un programme intégré de formation entraîne une conception organique de la formation ; il nécessite la communication, la concertation, la participation et la collaboration de tous les intéressés ; il implique une démarche d'ensemble et des stratégies d'enseignement concertées en fonction d'objectifs généraux (et particuliers) de formation reliés à la nature même de la spécialisation ou de la concentration[7]. »

Ce sont là quelques éléments essentiels du cadre de référence sur lequel doit reposer notre action. Nous pouvons même considérer que ces éléments sont de ceux qui peuvent orienter et même décrire ce que peut être une pédagogie de la formation.

Programme d'études et compétence des étudiants

À partir de ce qui précède, nous pouvons imaginer que la compétence des étudiants se situe au cœur des opérations relatives aux programmes et à l'approche-programme. Nous pouvons dire aussi que la formation d'un étudiant compétent constitue un des buts, sinon une finalité, des programmes d'études. Le contraire relèverait de l'hérésie la plus pure.

Il faut par ailleurs indiquer que la dimension de la compétence ou des compétences à acquérir par les étudiants et les étudiantes a toujours été au centre de nos préoccupations depuis la création des cégeps. Lorsqu'on parle ici de **la compétence**, il faut l'entendre au

sens de l'aptitude générale d'un étudiant qui démontre l'atteinte des objectifs d'un programme et qui le rend apte à s'intégrer au marché du travail ou à entreprendre des études universitaires. Pour leur part, **les compétences** sont les aptitudes et capacités particulières à répondre aux exigences spécifiques d'une tâche, d'une fonction de travail ou d'un programme universitaire particulier. Je crois par ailleurs que nous sommes souvent demeurés pudiques dans l'évocation de la ou des compétences et davantage dans leur utilisation comme critères de mesure des performances des étudiants et des résultats attendus de l'application des programmes et de nos pratiques pédagogiques.

Formation et compétence

Encore une fois, analyser la formation sous l'angle de la compétence n'a rien d'une vision réductionniste de la formation. Le concept de formation demeure plus large, plus englobant que l'idée de compétence. Par ailleurs, nous devons admettre que la compétence des étudiants et des étudiantes représente une composante majeure de la formation.

> **La compétence des étudiants et des étudiantes représente une composante majeure de la formation**

Dans un collège, tous et toutes sont admis dans un programme d'études conduisant à un diplôme qui atteste la formation reçue et la compétence à exercer une fonction de travail ou à poursuivre des études universitaires. Toutes ces personnes se destinent à des emplois, à l'exercice de fonctions de travail et de rôles sociaux à l'intérieur d'entreprises et d'organismes qui produisent des biens ou qui rendent des services à des personnes, des clients, des bénéficiaires, etc. Or, les organismes et les personnes concernés attendent un maximum de compétence de la part de tous, qu'ils s'apprêtent à faire carrière en physique nucléaire, en enseignement, en soins infirmiers ou en administration. Dans tous ces cas, il est légitime de souhaiter et même d'exiger que chacun et chacune possède les compétences nécessaires pour intervenir auprès d'une clientèle variée, auprès de collègues de travail ou auprès de la société en général.

Pour l'étudiant qui considère son emploi futur ou ses études universitaires, la grande question (ou la grande inquiétude) est sans aucun doute de savoir s'il aura la compétence pour s'acquitter de ses fonctions et assumer les responsabilités qui lui seront confiées. Ainsi considérée, la compétence est un facteur primordial de valorisation personnelle et professionnelle, de motivation et de dépassement.

La pertinence de s'interroger sur la formation et les programmes d'études sous l'angle de la compétence semble donc assez évidente. Non pas que les étudiants et les étudiantes qui sortent des cégeps depuis vingt ans ne soient pas compétents, les nombreuses relances démontrent le contraire, mais plutôt parce que cette notion peut être d'une grande utilité dans nos travaux d'élaboration, d'évaluation, de révision et d'amélioration des programmes et des pratiques pédagogiques.

Définir la compétence

Précisons ce qu'il faut entendre par compétence. Je retiendrai deux définitions qui me semblent à la fois complémentaires et en congruence avec la finalité de l'enseignement collégial et les objectifs de formation des programmes d'études.

La première est celle qu'a adoptée le département de l'Éducation de l'Écosse au moment (1984) où les responsables ont entrepris une vaste réforme de l'enseignement professionnel dans leur pays. « La compétence en question doit être entendue dans un sens large. On peut la définir comme la capacité de remplir les rôles et tâches d'une fonction de travail à un degré de performance satisfaisant. Cela comprend la possibilité d'utiliser les connaissances et les habiletés dans différentes situations, celles d'organiser et de planifier son travail, celle d'innover aussi bien que de remplir les tâches routinières et celle d'interagir de façon efficace avec les collègues, les supérieurs et les clients[8]. »

La deuxième nous est fournie par Olivier Reboul dans son ouvrage intitulé *Qu'est-ce qu'apprendre ?* « Je pose que la fin de l'enseignement est de donner, non pas des informations ou même des savoir-faire, ou même des savoirs purs, mais une compétence. Autrement dit, l'élève doit parvenir non seulement à connaître quelque chose, mais à "s'y connaître"[9]. » Et il ajoute : « La compétence se distingue du savoir-faire, aptitude à agir, et du savoir pur, aptitude à comprendre, en ce qu'elle est une aptitude à juger. Précisons aussitôt que cette aptitude ne va pas sans savoirs et savoir-faire, mais elle les dépasse par le fait même qu'elle les intègre[10]. »

Le premier avantage de ces définitions est qu'elles s'inscrivent dans l'optique de la finalité de l'enseignement collégial qu'est la formation fondamentale et qu'elles touchent les deux axes qui la composent : le développement intégral de la personne et l'acquisition des concepts et des principes de base des disciplines d'enseignement. Il faut voir aussi la correspondance entre ces définitions et le principe de faire de la formation fondamentale le pôle intégrateur des composantes des programmes d'études. Le deuxième avantage, et peut-être le plus important, est de faire de la compétence un concept plus concret et plus « opératoire », comme le signale Olivier Reboul.

Objectifs de formation et compétence

Au cours des années, nous avons appris à maîtriser le vocabulaire et les techniques de formulation des objectifs. Nous avons « des objectifs qualificatifs » pour nommer à peu près tout : objectifs de formation, objectifs d'enseignement, objectifs d'apprentissage, objectifs généraux, spécifiques, terminaux, intermédiaires, etc.

Mais jusqu'où et comment toutes nos opérations d'élaboration et de dérivation d'objectifs tiennent-elles compte de la description objective des compétences et de la compétence que doivent manifester les étudiants et les étudiantes à la sortie de leur programme d'études ? Avons-nous une idée précise des tâches et des fonctions de travail qui devraient déterminer, en grande partie, la nature et les contenus de formation que nous dispensons ?

Avons-nous une idée précise des exigences inhérentes aux études universitaires auxquelles se destinent les diplômés des programmes préuniversitaires ? Nous avons sûrement une idée de ces choses, mais est-elle suffisamment nette pour qu'elle devienne « opératoire » au moment où nous procédons à la formulation des objectifs de formation et d'apprentissage ?

Les objectifs décrivent les orientations à donner à la formation de même que les résultats attendus de l'enseignement et de l'apprentissage Mais assez souvent, me semble-t-il, la description se fait trop exclusivement en fonction des contenus des matières enseignées dans un programme d'études. Par ailleurs, un tableau des compétences peut aider à identifier les critères de performance et surtout à établir les seuils et les niveaux de maîtrise des connaissances, des savoir-faire et des attitudes à être atteints par les étudiants et les étudiantes à la fin d'un cours ou à la fin de leurs études collégiales.

Encore une fois, il s'agit de voir la compétence comme un « opérateur » d'objectifs de formation.

Marché du travail, études universitaires, développement de la personne, insertion sociale, etc.

La notion de compétence permet d'éclairer toutes ces dimensions. Il me semble même utile d'en refaire la preuve par l'évidence.

La compétence et les compétences sont essentielles :

- à l'intégration au marché du travail en général et dans les secteurs de spécialisation ;
- à la poursuite d'études universitaires ;
- au développement intégral de la personne et à la croissance personnelle et professionnelle ;
- à l'insertion sociale et à la contribution de l'honnête femme et du bon citoyen à sa communauté.

Autrement dit, être compétent, et de plus en plus compétent, constitue un des résultats importants des programmes d'études offerts dans les cégeps.

Il ne faut pas craindre la compétence sous prétexte qu'elle serait le virus du taylorisme. Un des meilleurs moyens d'éviter cette maladie, c'est précisément d'être compétent, au sens large du terme, au sens de la capacité, pour l'étudiant, d'exercer son jugement comme le propose Olivier Reboul. Vue de cette façon, la compétence se pose comme un rempart contre l'asservissement dans n'importe quel milieu de travail et dans la société.

La compétence se pose comme un rempart contre l'asservissement dans n'importe quel milieu de travail et dans la société

Une approche-programme qui intègre la notion de compétence

Il est pour le moins intéressant de constater que les conditions d'une réelle intégration de la notion de compétence des étudiants et des étudiantes dans une approche-programme sont assez semblables à celles qui doivent présider à la mise en place progressive de l'approche-programme elle-même ainsi qu'à l'atteinte des objectifs de formation fondamentale.

Conditions

Au nombre de ces conditions, il y en a que je considère plus importantes que d'autres et je me limiterai ici à rappeler celles que j'évoquais dans un article paru dans un précédent numéro de *Pédagogie collégiale* et intitulé « Les programmes d'études et la formation fondamentale [1] » :

- considérer les programmes d'études comme le lieu principal d'acquisition par les étudiants et les étudiantes de la formation et des compétences à maîtriser par rapport au marché du travail et aux études universitaires ;
- travailler dans le cadre d'une approche-programme tant au plan pédagogique qu'au plan administratif ;
- adopter une conception de l'apprentissage qui s'appuie sur le principe de la construction progressive des concepts, des habiletés et des attitudes;
- adopter une conception de l'enseignement où est mieux délimité le territoire particulier de l'exercice de cette profession et, surtout, faire porter les efforts du côté des stratégies pédagogiques les plus susceptibles d'assurer l'édification progressive et intégrée de la formation ;
- instaurer un modèle de gestion des programmes qui mise sur une responsabilisation accrue des collèges et du personnel en regard de chacune des grandes fonctions de cette gestion que sont l'élaboration, l'application, l'évaluation et la prise de décision.

> Faire porter les efforts du côté des stratégies pédagogiques les plus susceptibles d'assurer l'édification progressive et intégrée de la formation

Conséquences

Quant aux conséquences sur les pratiques pédagogiques et administratives, elles sont nombreuses, variées et interpellent toutes les instances d'un collège selon le champ de responsabilités de chacune. Mais surtout, il ne me semble pas du tout exagéré de dire qu'elles sont toutes de l'ordre d'une véritable pédagogie de la formation.

Pour les besoins de ma démonstration, je retiens celles-ci :

- le décloisonnement des cours et des disciplines d'un programme et la création de comités de programme ;
- la création d'une commission locale des programmes ou la modification du mandat de la commission pédagogique de manière à lui confier un rôle déterminant dans la gestion des programmes ;
- l'élaboration et l'application d'une politique locale de gestion des programmes de même que la mise en place de mécanismes d'évaluation continue des programmes ;
- le recours à des structures effectives de liaison avec les autres ordres d'enseignement et le marché du travail ;
- l'identification des concepts et principes de base des disciplines et des cours qui composent les programmes d'études et leur organisation en séquences cohérentes et graduées d'apprentissage et de formation ;
- l'identification des compétences et du niveau de maîtrise de ces dernières attendu des étudiants et des étudiantes en regard des fonctions de travail qu'ils et qu'elles sont appelés à exercer ou des exigences des études universitaires envisagées, ce qui suppose de rendre disponibles au personnel et en particulier aux enseignants et aux enseignantes ces profils de compétences ;
- la révision, s'il y a lieu, et d'une manière continue, des stratégies et des pratiques pédagogiques qui font davantage appel à la pédagogie de la maîtrise, à l'évaluation formative, à l'encadrement et au suivi régulier des étudiants ;
- l'élaboration et l'application de plans de développement institutionnel axés sur les programmes et l'approche-programme, dans lesquels la gestion des ressources s'exerce avant tout dans l'optique d'un soutien constant aux activités d'enseignement et d'apprentissage et fait une place prépondérante au perfectionnement des ressources humaines, selon un modèle de développement organisationnel.

Conclusion

Il m'apparaît donc, au risque d'emprunter un raccourci, qu'une pédagogie de la formation est celle qui : retient la formation fondamentale comme finalité ; permet que la formation fondamentale agisse comme pôle intégrateur des composantes des programmes d'études ; assure l'équilibre entre le développement intégral de la personne et l'acquisition des concepts et principes de base des disciplines ; mise sur le programme comme lieu privilégié de l'acquisition et de l'intégration des apprentissages, des compétences et de la formation des étudiants et des étudiantes ; s'appuie sur une conception de l'enseignement et de l'apprentissage orientée sur la recherche des stratégies pédagogiques les plus pertinentes et les plus efficaces ; sert de fondement à une gestion intégrée de la mission éducative des collèges.

Références

1. *Recherches sociographiques*, Québec, Université Laval, Département de sociologie, 1986, vol. XXVI, n° 3.
2. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Le Collège : Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Québec, 1975.
3. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Les collèges du Québec. Nouvelle étape. Projet du Gouvernement à l'endroit des CEGEP*, Québec, 1978.
4. MORIN, Bernard, « Les programmes d'études et la formation fondamentale » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 2, n° 1, octobre 1988.
5. FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *Cadre de référence pour les concepts de programme, approche-programme, gestion des programmes*, Montréal, août 1988, p. 6.
6. *Ibid.*, p. 14-15.
7. CONSEIL DES COLLÈGES, Commission de l'enseignement professionnel, *Rapport annuel 1982-1983*, Québec, 1983, p. 5.
8. ISABELLE, Robert, *Une révolution tranquille au Royaume-Uni : de nouveaux systèmes de formation et de qualifications professionnelles centrés sur les compétences*, Rapport de mission, Montréal, Fédération des cégeps, février 1989, p. 25.
9. REBOUL, Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris, Presses Universitaires de France, 1980, p. 182.
10. *Ibid.*, p. 186.
11. MORIN, B., *Ibid.*

Alverno : une réforme pédagogique riche d'enseignements

Jacques LALIBERTÉ

SOURCE :
Pédagogie collégiale,
vol. 2, n° 4, mai 1989,
p. 38 à 42.

L'orientation de l'enseignement collégial québécois vers la maîtrise par l'étudiante et par l'étudiant de compétences considérées comme fondamentales s'apparente, sous certains angles du moins, à l'option du collège Alverno de faire, du développement et de la maîtrise d'un certain nombre d'habiletés, le principe organisateur de la formation.

Alverno : un nom qui commence à être familier pour un grand nombre d'éducateurs du réseau collégial québécois. Dans des colloques ou des journées pédagogiques sur la formation fondamentale, on a évoqué l'expérience de ce petit collège américain à la fois comme point de référence et comme source d'inspiration possible pour des démarches organisationnelles sur ce thème. Ceux et celles qui s'intéressent à la reconnaissance des acquis de formation ont également eu la possibilité de se familiariser avec Alverno par le truchement d'une étude de Robert Boudreau sur l'apprentissage expérientiel supervisé[1].

Le collège Alverno de Milwaukee au Wisconsin est un collège pour femmes qui offre un programme d'enseignement général et des programmes d'enseignement professionnel d'une durée de quatre ans. Dirigé par des religieuses, il est né de la fusion, en 1948, de trois institutions appartenant à la communauté des Sœurs de l'École de Saint-François : une école normale (fondée en 1887), un conservatoire de musique (fondé en 1922) et un programme de trois ans en nursing commencé en 1890[2]. C'est un collège de taille modeste puisqu'il reçoit environ 1 800 étudiantes par année, dont plus de la moitié sont des adultes poursuivant une formation à temps partiel, et que son corps professoral était constitué, en 1987-1988, de 143 professeures dont 86 à temps complet[3].

Pourtant ce collège a acquis, ces dernières années, un rayonnement et une influence vraiment remarquables. Dans une enquête nationale menée récemment par la Carnegie Foundation for the Advancement of Learning, Alverno a été un des cinq établissements les plus fréquemment cités par les responsables de l'enseignement (academic deans) lorsqu'il s'agissait d'identifier des programmes de formation générale qui ont du succès. De l'avis de plusieurs spécialistes, Alverno est à la fois un pionnier et une inspiration pour tout ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages des étudiants et à

l'efficacité organisationnelle. Tant et si bien que plusieurs professeures d'Alverno sont appelées à faire des exposés ou des interventions un peu partout aux États-Unis, notamment dans des colloques nationaux. Le collège a vendu plusieurs de ses publications sur l'évaluation. Deux fois par année, il ouvre ses portes, pour une journée d'étude, aux éducateurs qui veulent en savoir plus long sur cette expérience vraiment spéciale et, chaque été, on offre la possibilité de s'inscrire à un atelier de travail permettant sans doute aux intéressés d'élargir et d'approfondir leur compréhension de l'orientation innovatrice que le collège s'est donnée[4].

C'est en 1973 qu'était prise une décision de grande envergure, qui allait affecter en profondeur le curriculum de l'établissement et modifier substantiellement les rapports entre les étudiantes et les professeures, de même que les interactions entre le collège et son milieu. Cette année-là, au terme d'un long et parfois difficile processus de réflexion et de discussion, le collège décidait que, pour obtenir un diplôme d'Alverno, les étudiantes devraient dorénavant faire la démonstration qu'elles possèdent vraiment un certain nombre d'habiletés et de compétences indicatives d'une bonne formation générale[5]. On a donc réformé le curriculum de l'établissement en ce sens. Depuis ce temps, on s'applique systématiquement et de façon continue à donner forme à cette orientation.

Le contenu de la réforme

La réforme du curriculum à Alverno est intervenue dans le sillage de nombreuses préoccupations typiques de ce qu'ont connu les collèges américains entre 1968 et 1970 : qui des professeurs et des étudiants devrait décider du contenu des cours ? Les notes et l'évaluation sont-elles justes ? Les cours magistraux sont-ils la seule et la meilleure façon d'enseigner ? À travers de nombreuses réunions, discussions en départements et en comités, devaient peu à peu émerger, à Alverno, la conscience et la conviction qu'on pourrait imprimer une nouvelle orientation au collège.

Il est instructif de noter que le cadre conceptuel qu'on a finalement adopté n'a pas été la résultante d'une démarche linéaire. Une monographie de Thomas Ewens fait bien ressortir les méandres à travers lesquels il faut souvent passer pour en arriver à quelque chose de clair et de bien structuré[6]. Une intervention d'on ne sait trop qui, à l'occasion d'une réunion tenue en mars 1971 sur les problèmes de la formation générale, a fourni l'intuition de départ : *concevoir le curriculum en termes de résultats à atteindre, davantage qu'en termes de contenus à voir*. Deux ans plus tard, après de multiples travaux, rencontres, tâtonnements, consultations, lectures et discussions, on parvenait finalement à s'entendre sur un ensemble de huit habiletés que devraient parvenir à maîtriser les étudiantes du collège à travers leur programme d'études.

Pour le personnel d'Alverno, ces habiletés constituent autant de traits distinctifs d'une bonne formation générale, autant d'attributs d'une personne bien éduquée.

En soi, cette liste a de quoi retenir l'attention mais on pourrait aisément trouver d'autres habiletés qui auraient autant de valeur et exerceraient autant d'attraction sur l'esprit. Ce qui

est plus déterminant, c'est de savoir ce qu'on fait avec de semblables listes. À Alverno, on ne s'est pas contenté de décrire en termes très généraux en quoi consistent ces huit habiletés fondamentales. Pour chacune d'elles, on a déterminé six niveaux de compétence allant du plus simple au plus complexe.

Les quatre premiers niveaux de compétence de chacune des huit habiletés doivent être atteints par toutes les étudiantes à qui l'on demande, en outre, de faire la démonstration de certaines compétences à un niveau plus élevé. Au total, chaque étudiante doit prouver qu'elle maîtrise 32 « compétences générales » (les quatre premiers niveaux de chacune des huit habiletés) et huit compétences de niveaux plus élevés (niveaux 5 et 6), ces dernières compétences étant fonction de la concentration ou de la spécialisation choisie par l'étudiante.

Habileté à communiquer de façon efficace en émettant ou en décodant des messages transmis par une variété de moyens écrits, technologiques, audiovisuels.

Capacité d'analyse et ce qu'elle connote comme capacité de raisonner et de penser clairement.

Habileté à résoudre des problèmes, rechercher la solution à des difficultés en tenant compte des contraintes et en ménageant une place à l'intuition et à la créativité.

Capacité d'entrer en interaction avec autrui dans des situations de personne à personne et dans des groupes de travail centrés sur l'accomplissement d'une tâche.

Facilité à formuler des jugements de valeur et à prendre des décisions autonomes, ce qui suppose que l'étudiante devienne capable de discerner des valeurs, de résoudre des conflits de valeurs à travers un processus de prise de décision et en vienne à se donner un ensemble de valeurs pour sa propre vie.

Capacité de comprendre les relations entre l'individu et son environnement, compréhension qui débouche sur un engagement à travers lequel on assume ses responsabilités face à l'environnement.

Capacité de comprendre le monde contemporain dans lequel nous vivons avec les nombreux défis qu'il pose aux personnes et aux collectivités sur différents plans : économique, politique, social, etc.

Capacité de réagir aux arts : l'étudiante d'Alverno doit notamment travailler à développer sa sensibilité esthétique et apprendre à percevoir, analyser, évaluer les diverses formes que peut prendre l'expression artistique[7].

L'acquisition des 32 habiletés de base occupe la moitié du temps passé à Alverno, ce temps étant surtout concentré durant les deux premières années. Pour ce qui est des compétences plus spécialisées, c'est surtout durant les deux dernières années de collège qu'on s'en occupe. À noter qu'à tous les niveaux de compétence, de multiples validations sont requises. Ainsi une étudiante peut être tenue de faire la démonstration du niveau 1 de sa capacité d'analyse dans trois cours différents durant sa première année à Alverno. Elle est libre cependant de choisir le moment et les cours qui serviront à sa démonstration[8].

Le développement et l'évaluation de ces compétences ne se font pas dans le vide : c'est à travers la maîtrise et l'application des connaissances transmises dans chacun des cours que l'étudiante fait la démonstration de ses capacités et de son cheminement personnel. La liste de spécification des huit habiletés met bien en évidence cette interaction dynamique entre la maîtrise du contenu ou la construction d'un savoir personnel et le développement d'un savoir-faire et d'un savoir-être. Cette liste fait bien ressortir également que le développement de chaque habileté ne se fait pas de façon isolée mais de façon interactive : ainsi,

pour ne donner qu'un exemple, dans un document traitant du développement de l'esprit critique dans les différentes disciplines enseignées au collège, on signale la contribution de la pensée analytique au développement de l'habileté à communiquer, et vice versa[9].

Signification profonde de la réforme

L'option d'Alverno de faire du développement et de la maîtrise d'un certain nombre d'habiletés le principe organisateur ou la ligne directrice du curriculum de l'établissement se situe dans un courant de pensée qui a pris beaucoup de vigueur depuis le début des années soixante, particulièrement aux États-Unis : celui de centrer le curriculum, en tout ou en partie, sur le développement de la compétence (*competence-based movement*). Dans cette optique, la formation à assurer aux étudiants doit être fonctionnelle : l'accent doit être mis sur l'utilité de l'éducation reçue pour la vie qu'on sera par la suite appelé à mener. Sous-jacent à ce genre de curriculum, on trouve le postulat suivant : les résultats anticipés d'un processus éducatif peuvent être définis en termes de compétences précises et observables et tous les étudiants peuvent être tenus responsables de l'atteinte de ces compétences[10].

À Alverno, on s'intéresse « non seulement à ce qu'une étudiante sait mais tout autant à ce qu'elle peut faire avec ce qu'elle sait[11] ». C'est là la base de quatre postulats touchant la signification de l'apprentissage et la façon de favoriser un apprentissage authentique.

> *Apprendre commande qu'on agisse à partir de ce qu'on sait, qu'on se serve de son savoir pour penser, juger, décider, découvrir, entrer en interaction et créer.*
>
> *Le meilleur moyen pour un éducateur de juger du développement de certaines habiletés chez une personne qui apprend, c'est de regarder ce qu'il en est des comportements correspondants : comment elle pense, écrit, mène une recherche, porte une appréciation sur quelque chose, par exemple.*
>
> *L'apprentissage s'accroît de façon progressive lorsque les personnes qui apprennent ont une idée de ce qu'elles s'apprêtent à apprendre, qu'elles connaissent les standards à atteindre et qu'elles ont un moyen de se rendre compte de ce qu'elles ont appris.*
>
> *L'apprentissage réussit dans la mesure où il aide la personne à prendre graduellement le contrôle de son propre processus d'apprentissage*[12].

À Alverno on réserve donc une place de choix à l'apprentissage expérientiel ou, si l'on veut, à l'intégration du savoir et de l'agir, l'expérience nous amenant à établir des relations entre ce que nous faisons aux choses et ce que les choses nous apportent en retour (Dewey)[13]. Voilà pourquoi, également on se préoccupe de recourir à une diversité de stratégies pédagogiques et pourquoi, dans les pratiques d'évaluation, on s'applique à mettre l'évaluation au service de la personne qui apprend, comme en fait foi le titre d'un document préparé par trois membres du personnel d'Alverno pour l'American Association for Higher Education, en octobre 1985 : « Assessment in Higher Education : to Serve the Learner »[14].

Entre parenthèses, il n'est peut-être pas inutile de rappeler que, parmi les principales objections qu'on formule à l'endroit d'un curriculum centré sur le développement d'habiletés, la première qui vient en tête de liste c'est la difficulté de mesurer le niveau de compétence atteint par les étudiants[15]. Ce qui explique, du moins en partie, que le collège ait reçu d'importantes subventions, notamment du National Institute of Education, pour valider des instruments d'évaluation pertinents à un curriculum centré sur des résultats à atteindre ; pour développer des modèles de compétence professionnelle, notamment en nursing et en management ; pour mener une étude longitudinale sur les résultats de l'expérience chez ses diplômées[16]. Selon Patricia Cross, quelques collèges aux États-Unis, dont Alverno, par un engagement poussé du corps professoral dans des pratiques d'évaluation, sont parvenus à avoir un impact profond sur l'enseignement[17]. Comment s'en étonner quand on sait le nécessaire rapport de continuité et de congruence qui doit idéalement exister entre les objectifs de formation qu'on poursuit, les méthodes pédagogiques qu'on utilise et les moyens d'évaluation auxquels on a recours ?

La réforme et la vie pédagogique au collège Alverno

L'information dont nous disposons ne nous permet pas de décrire et de situer dans des perspectives critiques toutes les répercussions de la réforme sur la vie pédagogique du collège. Nous en savons assez, cependant, pour brosser, à l'aide d'une série de notes significatives, un tableau très évocateur qui pourrait donner le goût à certains de pousser plus loin l'investigation[18].

Aujourd'hui, le collège Alverno apparaît comme un établissement innovateur qui prend des allures de chef de file à l'intérieur du mouvement d'éducation à la compétence et dans le courant de renouveau des programmes de formation générale au postsecondaire. Toutefois, il faut rappeler qu'en centrant le curriculum du collège sur l'acquisition de compétences spécifiques, les principales artisanes de la réforme n'avaient pas le sentiment de rompre radicalement avec la tradition de l'établissement. Il s'agissait plutôt de revoir et d'améliorer le curriculum existant, de rendre plus consciente, plus critique, plus efficace la poursuite des objectifs chers au collège. On n'a pas remplacé les cours et les programmes par autre chose ; les habiletés retenues comme résultats à atteindre ont plutôt servi à imprimer une orientation définie aux cours et aux programmes existants[19]. Ce qui n'empêche nullement l'observateur externe de formuler l'hypothèse que la mise en œuvre de la réforme a dû avoir une influence perceptible sur le contenu même des programmes...

La réforme a eu des incidences sur les modes de regroupement et de travail des professeures. Celles-ci portent plusieurs chapeaux : continuant de fonctionner par départements selon les disciplines ou spécialités enseignées, elles sont aussi amenées à se regrouper en fonction des compétences à développer. Ainsi, des professeures de divers horizons intellectuels et professionnels vont discuter du développement des capacités d'analyse en échangeant sur les meilleures façons de favoriser l'esprit critique et l'habitude de se poser des questions.

Il a fallu que chaque professeure revoie ses cours en fonction des compétences à développer, qu'elle indique dans ses plans de cours quelles habiletés l'étudiante peut

développer à l'intérieur de tel cours, à quel niveau de complexité, à partir de quelles activités d'apprentissage et suivant quelles modalités d'évaluation. Pareil exercice a contribué à développer chez plusieurs professeures un esprit critique face à leur propre enseignement et leur a permis d'être plus conscientes de leurs pratiques pédagogiques.

Chaque professeure reste toujours maître du contenu de ses cours et c'est elle qui choisit le matériel didactique nécessaire, mais elle entre en relation avec davantage de collègues et acquiert plus aisément des perspectives interdisciplinaires.

La réforme a incité les professeures à se prononcer sur la nature de leur discipline respective et sur sa contribution à la formation des étudiantes de même qu'à la solution de certains problèmes. Ainsi, dans la phase d'élaboration de la réforme, au printemps de 1971, plusieurs questions percutantes ont été adressées aux départements et comités du collège. Il vaut la peine d'en rapporter quelques-unes ici :

- *Quel genre de questions les professionnels de votre champ d'étude posent-ils relativement à la validité de vos disciplines dans l'ensemble du programme de formation du collège ? En d'autres mots, quels sont les sujets brûlants ? Quelle est la position de votre département face à ces questions ? Comment traitez-vous ces problèmes dans un cours de formation générale et dans le travail pour un « majeur » dans votre champ du savoir ?*
- *Qu'est-ce que vous enseignez qui est à ce point important que les étudiantes ne sauraient se permettre de ne pas prendre de cours dans votre département ?*
- *Si l'on conçoit les exigences de la formation générale en termes de résultats visés plutôt qu'en termes de cours, quelle contribution votre département apporte-t-il à cet égard ?*
- *Comment voyez-vous votre département par rapport aux autres disciplines ?*
- *Pour les départements d'enseignement professionnel (nursing, éducation, musique, éducation physique, technologie médicale) : comment les cours de votre département s'intègrent-ils dans le collège de telle sorte qu'ils diffèrent de ceux qui sont offerts dans une école purement professionnelle ?*

Par ailleurs, dans un document de Lucy S. Cromwell traitant de l'enseignement et de l'évaluation de l'esprit critique, les professeures sont invitées à identifier les caractéristiques essentielles de leur discipline : Comment votre discipline définit-elle la réalité? Quelle est la nature du savoir dans votre discipline? Quelles sont les principales théories dans votre discipline ? Qu'est-ce qui constitue un problème dans votre discipline ? etc.

La pédagogie s'est beaucoup diversifiée à Alverno : on a fréquemment recours à des simulations, à des expériences concrètes et, comme nous l'avons déjà dit, à un apprentissage de type expérientiel. Dans chacun des programmes qu'offre le collège, les étudiantes sont engagées dans des activités d'apprentissage hors campus où elles sont appelées à mettre en application leurs connaissances et habiletés. Il s'agit en fait d'un stage en milieu de travail d'une durée de six à dix heures par semaine pendant au moins un semestre[20]. À ce stage est jumelé un séminaire d'intégration qui amène les étudiantes à réfléchir sur ce qu'elles font et observent dans le milieu de travail, de sorte qu'elles prennent conscience du caractère transférable de leurs connaissances, savoir-faire et savoir-être[21].

On utilise une variété de moyens d'évaluation. Il ne s'agit pas toujours de répondre par écrit à un questionnaire ou de rédiger un essai. Par exemple, l'enregistrement, sur vidéo, d'exposés d'étudiantes ou d'expériences d'animation de groupes constituera le matériel à partir duquel l'étudiante prend conscience de ses forces et de ses faiblesses et reçoit des conseils pour améliorer son efficacité dans ce genre de situation.

Au collège Alverno, on utilise une variété de moyens d'évaluation. Il ne s'agit pas toujours de répondre par écrit à un questionnaire ou de rédiger un essai

On a recours à une diversité d'évaluateurs : l'étudiante elle-même qui s'auto-évalue ; des pairs ; des professeurs ; des personnes extérieures au collège qui sont membres de la collectivité locale ou régionale et qui possèdent une expertise par rapport à telle ou telle compétence. Stages et recours à de nombreux évaluateurs externes ont contribué à un enracinement du collège dans son milieu et à des échanges très riches avec des organismes et entreprises de toutes sortes.

Les professeures ont mis au point des critères ou des énoncés descriptifs qui leur permettent, à elles et aux étudiantes, de visualiser clairement ce qu'exige telle ou telle habileté, à tel ou tel niveau de complexité.

On insiste beaucoup sur le processus d'évaluation lui-même qui sert à clarifier ce qui va et ce qui ne va pas. On veut que la séance d'évaluation devienne une occasion d'apprentissage pour les étudiantes, qu'elle ne soit pas une simple confrontation de jugements mais le moyen d'expliciter, de circonscrire ce qui est déjà acquis, ce qui est à corriger, ce qui est à améliorer. En somme, on accorde une place de premier choix au caractère formatif de l'évaluation et on veut faire en sorte que les pratiques d'évaluation contribuent au développement de l'autonomie de l'étudiante.

Conclusion

La réussite de l'expérience d'Alverno ne semble pas faire de doute si l'on se rapporte aux résultats d'une vaste étude de Mentkowski et Doherty qui a mis à contribution quelque mille personnes. Cette recherche, qui portait sur les effets du curriculum d'Alverno, a en effet permis de dégager toute une série de conclusions parmi lesquelles on peut retenir les suivantes : les étudiantes d'Alverno ont appris à développer de façon séquentielle des habiletés complexes ; elles sont devenues capables d'apprendre par elles-mêmes et de prendre la responsabilité de leur apprentissage ; les diplômées ont fait l'expérience de leur compétence en milieu de travail[22].

L'aventure du collège Alverno est-elle transposable dans le contexte propre aux collèges du Québec ? Quel degré de pertinence peut avoir, pour nous, le modèle que ce collège américain a mis au point et raffiné depuis plus de quinze ans ? La question est légitime et mérite discussion.

Pour ma part, j'ai la ferme conviction que – moyennant les adaptations et les transpositions qui s'imposent – il est possible de tirer de précieuses leçons de l'expérience d'Alverno, notamment par rapport aux questions suivantes : les relations entre formation fondamentale et formation professionnelle ; la définition d'un curriculum centré sur l'acquisition de compétences personnelles et professionnelles qui n'ont rien de « pointu » ni de réducteur ; la possibilité de traduire en termes opérationnels des objectifs généraux de formation ; la manière de contribuer au développement d'habiletés spécifiques à travers la maîtrise des connaissances et des contenus prévus au programme de formation ; la cohérence et la continuité à assurer entre les objectifs poursuivis et les stratégies pédagogiques utilisées ; l'importance cruciale, pour le développement personnel des étudiants et des étudiantes, du processus d'évaluation ; la concertation qui peut s'établir entre les membres du personnel d'un établissement dans la poursuite d'objectifs transversaux et le décloisonnement interdisciplinaire qui en résulte ; le temps requis pour mener à bien une réforme...

Notes et références

1. BOUDREAU, Robert, « Une expérience américaine inspirante : le Alverno College » dans *Étude exploratoire de certaines initiatives de formation en « apprentissage expérientiel supervisé » au niveau collégial*, Montréal, Fédération des cégeps, 1988, p. 114-128.
2. Ces renseignements et plusieurs autres fournis dans cet article ont déjà été transmis par nous dans *La formation fondamentale. La documentation américaine* par Jacques Laliberte, Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, 1984, p. 77-80.
3. Données tirées de Boudreau, R., *op. cit.*, p. 114.
4. Voir l'article de Denise K. Magner, « Milwaukee's Alverno College : for 16 years, a Pioneer in Weaning Students from Dependence on Teachers » dans *The Chronicle of Higher Education*, 1er février 1989, p. A-10 à A-13.
5. Les lecteurs qui voudraient en savoir davantage sur le processus même de la réforme à Alverno peuvent consulter notre étude (1984) déjà signalée. Ils y trouveront une rapide évocation des principales caractéristiques de ce processus de même que la référence à des textes qui permettent de fouiller davantage la question.
6. EWENS, Thomas, « Transforming a Liberal Arts Curriculum : Alverno College » dans Gerald GRANT *et al.*, *On Competence: A critical Analysis of Competence Based Reforms in Higher Education*, San Francisco (Cal), Jossey-Bass Publishers, 1979, p. 259-298.
7. Repris de *La formation fondamentale. La documentation américaine*, p. 78.
8. *Ibid.*, p. 79.
9. Voir CROMWELL, Lucy S., *Teaching and Assessing Critical Thinking in Academic Disciplines*, Alverno College, 10 octobre 1987, 28 p. On trouve dans ce document la liste des spécifications pour chacune des huit habiletés.
10. Une partie de ce paragraphe est tirée de notre étude *La formation fondamentale. La documentation américaine*, p. 59.
11. Rapporté par Robert Boudreau, *op. cit.*, p. 114.
12. Voir Cromwell, *op. cit.*, p. 3.
13. Pour avoir une bonne idée de la place de l'apprentissage expérientiel à Alverno, on se rapportera à l'étude de Robert Boudreau déjà citée et à deux articles de Pat Hutchings et Allen Wutzdorff : « Experiential Learning Across the Curriculum : Assumptions and Principles » et « An Integrating Seminar : Bringing Knowledge and Experience Together » dans *New Directions for Teaching and Learning*, n° 35, automne 1988, p. 5-19 et p. 63-74.
14. Ce document est disponible au Centre de documentation collégial (n° 13406).

15. Voir CONRAD, C. F., *The Undergraduate Curriculum: A guide to Innovation and Reform*, Boulder (Col), Westview Press, 1978, p. 42-43 et LEVINE, A., *Handbook on Undergraduate Curriculum*, San Francisco (Cal), Jossey-Bass Publishers, 1978, p. 23, 233.

16. Dix rapports de recherches subventionnées par le National Institute of Education ont été publiés entre 1980 et 1985, qu'on peut retracer par le truchement de la banque de données ERIC. L'étude qui est probablement la plus connue est celle que Marcia Mentkowski et Austin Doherty ont menée puis présentée dans le *AAHE Bulletin*, (vol. 36, n° 6, février 1984) sous le titre : « Abilities that Last a Lifetime: Outcomes of the Alverno Experience », p. 5-6 et 11-14.

17. CROSS, K., Patricia, « Teaching for Learning » dans *AAHE Bulletin*, vol. 39, n° 8, avril 1987, p. 3-7. Voir aussi : «Third Down, Ten Years to Go » par Theodore J. Marchese dans *AAHE Bulletin*, décembre 1987, p. 3-8.

18. Dans cette partie de notre article, nous reprenons, pour l'essentiel, des éléments d'information contenus dans notre étude (1984), p. 78-79.

19. Voir Ewens, *op. cit.*, p. 272 et Mentkowski et Doherty, *op. cit.*, p. 5.

20. Pour en savoir plus long sur le « Off-Campus Experiential Learning » du collège Alverno, voir l'étude de Boudreau, *op. cit.*, p. 120-121.

21. Voir « An Integrating Seminar...», *op. cit.*, 1988.

22. Voir *La formation fondamentale: La documentation américaine*, p. 80.

Réflexion en six temps sur l'approche-programme

Sophie DORAIS

L'approche-programme est un moyen privilégié d'arriver à une formation fondamentale débouchant sur la compétence. Elle oblige à se centrer sur les besoins de formation des étudiantes et des étudiants d'un programme d'études et à viser l'intégration des apprentissages en misant sur la cohérence de l'enseignement.

Pour moi, le thème de l'approche-programme renvoie directement à la question de savoir pourquoi les cégeps existent. Allons-y donc carrément d'une tentative de réponse :

> *Les collèges n'existent que parce que des étudiantes et des étudiants les fréquentent.*

On conviendra qu'un collège ne saurait exister sans étudiantes et sans étudiants, cela va de soi. Or, les étudiantes et les étudiants s'inscrivent au cégep pour obtenir un diplôme d'études collégiales qui atteste leur compétence dans un champ de savoir ou d'activité donné, lequel champ correspond à un programme de formation. Les étudiantes et les étudiants qui s'inscrivent au cégep ne s'inscrivent pas à une série de cours épars, ils s'inscrivent dans un programme et ils en suivent les activités, lesquelles se trouvent être des cours.

On est pourtant bien obligé de reconnaître qu'entre l'entrée et la sortie, entre l'admission et l'obtention du diplôme, (qui porte clairement la mention du programme), la marque du programme s'estompe considérablement. Comme l'écrivait René Lapierre, « il revient [...] à l'étudiant de faire lui-même les liens utiles entre chacun de ses cours ainsi que les interrelations logiques entre les différents blocs disciplinaires de son programme[1] ». S'il est un reproche qu'on adresse souvent à nos étudiantes et à nos étudiants, c'est bien leur soi-disant incapacité de faire des liens ! Mais avouons qu'en matière de programme nous ne les y aidons pas beaucoup, isolés que nous sommes, chacun dans notre département ou dans notre service, à considérer la petite parcelle du programme qui nous « concerne directement ».

SOURCE :
Pédagogie collégiale,
vol. 4, n° 1, septembre 1990,
p. 37 à 41.

Les traits caractéristiques des notions de programme et d'approche-programme

Un programme, ce n'est cependant pas qu'une liste de cours et une série de plans cadres, fussent-ils publiés dans les *Cahiers de l'enseignement collégial*. Un programme, ce doit être les étudiantes et les étudiants qui le suivent, les enseignantes et les enseignants qui en dispensent les cours, les ressources humaines et matérielles qui en soutiennent, permettent ou facilitent les activités ; et l'approche-programme, c'est d'abord et avant tout de reconnaître ce qu'est forcément et véritablement un programme.

La thématique de l'approche-programme est essentiellement collégiale et cela tient probablement au caractère unique de l'enseignement collégial, avec la structure particulière de ses programmes composés de trois blocs de cours (communs obligatoires, de concentration ou de spécialisation, complémentaires) où il convient de reconstruire une certaine unité à travers une approche intégratrice. D'ailleurs, le thème de l'approche-programme est apparu en même temps et à la même source que celui de la formation fondamentale – les deux thèmes étant en fait indissociablement liés – soit dans le rapport Nadeau[2].

Le programme, c'est...

- *la structure de base de l'enseignement collégial*
- *un ensemble intégré d'activités de formation*
- *une entité organique regroupant une clientèle, du personnel, des ressources...*
- *un moyen de se qualifier dans un champ de savoir ou d'activité*
- *le « produit » essentiel que les collèges ont à offrir à leur clientèle*
- *ce pourquoi des étudiantes et des étudiants fréquentent les collèges*

L'approche-programme, c'est...

- *un moyen de compenser certains défauts du système*
- *un état d'esprit plutôt qu'un mode d'organisation pédagogique*
- *la recentration sur la clientèle étudiante... en fonction de besoins de formation*
- *un effort pour favoriser l'intégration des apprentissages... en misant sur la cohérence de l'enseignement*

Le rapport Nadeau demeure sans doute le plus marquant des rapports qui, dans les années soixante-dix, ont tenté de dresser le bilan des cégeps ; il a proposé une redéfinition de l'enseignement collégial, centrée sur une formation fondamentale par programme, où des « modules » se substitueraient aux départements. Si le rapport a été plutôt mal reçu par le milieu collégial à l'époque, on constate que plusieurs des idées qui y étaient émises ont, depuis, fait leur chemin. Entre autres, le ministère de l'Éducation, dans son Livre blanc de 1978[3], reprenait à son compte certains éléments du bilan de la commission Nadeau, dont un constat d'éclatement et d'éparpillement de la formation, où la polyvalence s'exerce au détriment de la cohérence. Cette critique s'est finalement résumée dans la désormais célèbre formule décrivant la formation dispensée au collégial comme un « régime de cafétéria ».

Si j'ai fait ce très bref détour historique, ce n'est pas uniquement par attachement à l'histoire, mais bien parce que ce que les cégeps vivent aujourd'hui se ressent directement des jugements qu'on portait sur eux il y a dix ou quinze ans. En clair, l'essence des intentions énoncées dans le Livre blanc de 1978 a été traduite en termes juridiques, dans le Règlement sur le régime pédagogique du collégial (RRPC) de 1984. Ce même règlement

qui a redonné préséance au programme en le posant comme entité de base de l'enseignement collégial, et qui a retenu la formation fondamentale comme principe intégrateur des composantes du programme.

Mais il pourrait y avoir loin des intentions à la réalisation, en tout cas en ce qui concerne l'approche-programme. En fait, toute l'organisation et toute l'activité pédagogiques des cégeps se fondent sur les disciplines (regroupement en département, séquences des cours...) et sur les cours (évaluation des apprentissages, promotion d'un niveau à l'autre, sanction des études même...). C'est en cela que l'approche-programme est en quelque sorte un moyen de compenser certains défauts d'un système où le programme doit être au cœur de l'activité alors que la structure et les traditions s'y opposent.

L'approche-programme, c'est donc un moyen essentiellement dynamique et abstrait – parce que c'est surtout dans la tête que ça se passe, c'est un état d'esprit, une disposition – de remettre le programme, avec ses étudiantes et ses étudiants, au centre des préoccupations et des actions, dorénavant collectives et concertées, de tous les agents éducatifs d'un collège. Cela signifie principalement de concevoir l'activité éducative en fonction des besoins de formation particuliers des étudiantes et des étudiants d'un programme donné. Cela signifie encore d'assurer la cohérence de l'activité éducative, de façon à favoriser l'intégration des apprentissages, c'est-à-dire la meilleure formation possible et pas seulement l'accumulation de connaissances sans liens ni suite.

Les liens entre approche-programme, formation fondamentale et compétence

- la **compétence** comme **finalité** de l'enseignement collégial
- la **formation fondamentale** comme **grille d'analyse** permettant de concevoir une formation menant à la compétence
- l'**approche-programme** comme **moyen privilégié** d'arriver à une formation fondamentale débouchant sur la compétence

On a souvent dit et écrit que la formation fondamentale constituait la finalité de l'enseignement collégial. Je diffère d'opinion sur le sujet. Pour moi, une finalité devrait décrire davantage l'état de la personne formée, au terme d'un certain cheminement scolaire, plutôt que de caractériser la formation que dispense un système d'enseignement. En ce sens, la finalité de l'enseignement collégial relèverait plutôt de la compétence ; la question de la finalité, c'est de savoir qui l'on vise à former au cégep. Il me paraît que la réponse est : une personne compétente, tant dans ses activités professionnelles que sociales ou privées.

Dans cette perspective, la formation fondamentale fournit un outil conceptuel susceptible de nous permettre de définir et d'articuler le type de formation à dispenser pour amener nos étudiantes et nos étudiants à devenir des personnes compétentes. La formation fondamentale serait donc la grille d'analyse essentielle à la conception, à l'élaboration des programmes de formation du collégial. De façon plus imagée et concrète, la formation fondamentale serait une sorte de tamis par lequel on passerait tous les éléments (connaissances,

habiletés, attitudes) qu'il serait possible d'inclure dans la formation d'une infirmière, par exemple, pour en retenir les éléments fondamentaux, essentiels. Toute la question de la formation fondamentale est là ; c'est en cela d'ailleurs qu'elle est universelle, comme tend à le démontrer le dossier-souche du CADRE[4] : dans un monde où de nouvelles connaissances apparaissent à un rythme effarant, où d'autres deviennent alors rapidement désuètes, où le contexte de vie et de travail est en perpétuelle mutation, quelle peut être une formation valable et durable ?

Si la formation fondamentale doit être le trait caractéristique de l'enseignement collégial et de chacun de ses programmes, l'approche-programme, en misant sur la réflexion et l'action éducatives concertées, pourrait être le moyen privilégié pour y arriver ; arriver à une formation fondamentale qui débouche sur la compétence des personnes.

Trois fondements d'une approche-programme progressiste

Ce qu'on pourrait appeler le cadre général de la réalité dans l'enseignement collégial, c'est la structure même de cet enseignement, structure déterminée par un régime pédagogique. Or le régime pédagogique du collégial, adopté en 1984, pose clairement que c'est le programme qui constitue l'entité à la base de l'enseignement collégial, et non pas les disciplines ou les cours. C'est ce qu'il faudrait comprendre de la définition que le RRPC donne du programme : « ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation[5] ».

Plus encore, on peut déduire de cette définition, qu'en principe, on n'offre pas un cours pour l'intérêt qu'il présente en lui-même, mais plutôt parce qu'il contribue à l'atteinte des objectifs du programme dans lequel il s'inscrit. On peut encore tirer de tout cela et d'autres pages du RRPC quelques « corollaires », entre autres, qu'un cours consiste en quelque sorte en un « bien de domaine public », existant par et pour un programme, et qui donc n'« appartient » ni à une enseignante ou à un enseignant, ni même à un département. Ceux-ci, enseignants et départements, n'ont que la *responsabilité* des cours qu'ils dispensent en fonction d'un programme, y compris des cours communs obligatoires de français, de philosophie et d'éducation physique.

- le **programme** est l'unité de base de l'enseignement collégial
- un **cours** appartient à un **programme**
- un cours n'existe que dans la mesure où il contribue à l'atteinte des objectifs du programme

La « réalité » peut sembler brutale, mais en fait elle nous rappelle simplement que l'enseignement collégial est une espèce de casse-tête où chacun détient seulement quelques pièces qui doivent s'intégrer harmonieusement au portrait d'ensemble. Ce qui m'amène d'ailleurs à ajouter un quatrième fondement dans le décor, à savoir que les services administratifs et connexes à l'enseignement n'existent ou ne devraient exister que pour permettre à l'activité éducative de se réaliser dans les meilleures conditions possibles...

Les objets de l'approche-programme

Une fois qu'on est bien pénétré de l'idée que, dans un collège, nous sommes tous des rameurs embarqués dans la même galère et que, de ce fait, il convient que nous conjuguions nos efforts en ramant tous dans la même direction en même temps (cohérence des activités éducatives) si nous voulons arriver à bon port (formation intégrée et compétence)... Une fois cet état d'esprit bien installé et partagé, et compte tenu du fait que notre galère est l'enseignement collégial, qu'est-ce qu'on peut bien encore faire ensemble ? Autrement dit, à quoi, concrètement, devrait-on ou pourrait-on travailler ensemble ?

Dans le cadre d'une approche-programme, deux grands thèmes devraient retenir l'attention et susciter des actions : 1) l'encadrement et le suivi des étudiantes et des étudiants du programme, depuis leur recrutement jusqu'à l'obtention de leur diplôme ; 2) le suivi de l'état et des besoins du programme, dans une perspective d'amélioration continue.

L'encadrement et le suivi de la clientèle

L'encadrement et le suivi de la clientèle d'un programme pourraient être l'occasion privilégiée pour la concertation et la collaboration entre les départements et les services, et devraient nous préoccuper avant même de recevoir les étudiantes et les étudiants au collège. Déterminer ce qu'on recherche comme étudiantes et étudiants pour un programme donné, de même que la façon dont on fera la sélection parmi les candidats au programme, établir une séquence qui ordonne les cours ou définir des préalables, ne devraient pas être des opérations strictement administratives, mais également pédagogiques. Le suivi du cheminement scolaire, l'aide à l'apprentissage même devraient faire l'objet d'une réflexion et d'une action concertées entre les départements et les services. Ne serait-ce que sur la question de l'abandon de cours, on a pu maintes fois constater que les aides pédagogiques disposaient d'informations que les enseignantes et les enseignants ne détenaient pas, et inversement. La planification et l'encadrement des stages, le placement et la relance des diplômés sont d'autres exemples encore d'activités où il pourrait y avoir concertation entre plusieurs agents éducatifs des collèges.

L'amélioration du programme

La concertation entre enseignantes et enseignants de divers départements, voilà à quoi l'on songe tout de suite lorsqu'il est question d'approche-programme. Mais une réticence apparaît presque inévitablement quand on évoque la possibilité de la collaboration interdépartementale : la peur ou le refus de se faire dire quoi et comment enseigner. Il ne devrait pourtant pas s'agir de cela, mais bien de s'entendre sur le « pourquoi », sur le but ; de déterminer les dénominateurs communs à l'ensemble des interventions pédagogiques, et la spécificité de chacune de ces interventions. Une fois le but clairement posé, le choix des moyens particuliers et spécifiques devrait relever de ceux et de celles qui ont la compétence et l'expérience. Une fois, par exemple, qu'on a bien discuté, exploré, saisi la contribution de la psychologie dans la formation d'une infirmière, qui, mieux que des

enseignantes et des enseignants de psychologie, pourrait articuler concrètement et de façon détaillée la forme que devrait prendre cette contribution dans un cours de psychologie ? Il y a là une question fondamentale de confiance et de respect.

D'ailleurs, lorsque la confiance et le respect sont bien acquis, le champ des possibilités de collaboration est grand ouvert. Cela peut tenir à des initiatives simples, comme de coordonner les activités d'évaluation pour assurer que les étudiantes et les étudiants n'ont pas deux examens le même jour ou toute une série d'examens et de travaux la même semaine ; d'élaborer un guide méthodologique spécialisé pour le programme de sciences, avec méthodologie de résolution de problèmes, de lecture et d'écriture de tableaux ou de tracé de graphiques, lexique scientifique... Cela peut aller jusqu'à concevoir des activités d'apprentissage communes à plusieurs cours, comme, par exemple, l'organisation d'un séminaire-conférence sur la situation en Europe de l'Est ralliant les étudiantes et les étudiants des cours de sociologie, sciences politiques, économie, histoire... du programme de sciences humaines. Cela peut aller encore... jusqu'où on est prêt à aller ! Jusqu'où finalement il faut aller pour améliorer encore et toujours les programmes, dans toutes leurs dimensions, pour assurer la meilleure formation possible à nos étudiantes et à nos étudiants.

Trois lieux de relations interdépartementales dans le cadre d'un comité de programme, ou « de la plus ou moins grande difficulté de travailler ensemble »

Les départements de la concentration

Comme le disait toujours un de mes professeurs en éducation, Jan Palkiewicz, l'interdisciplinarité suppose deux conditions essentielles : 1) que les enseignantes et les enseignants des disciplines concernées se réfèrent à un même modèle de développement ou d'apprentissage ; 2) qu'ils partagent le même langage. C'est plus souvent le cas chez les enseignantes et les enseignants des disciplines d'une même concentration, en tout cas quant au langage commun. Les enseignantes et les enseignants de sciences, qu'ils enseignent les mathématiques, la chimie, la physique ou la biologie, ont des références et un vocabulaire communs ; au cours de leur propre formation, ils ont tous au moins tâté des autres disciplines ; ils arrivent généralement à s'entendre sur ce qu'est une formation scientifique. C'est aussi généralement le cas chez les enseignantes et les enseignants des différentes disciplines de sciences humaines.

Par ailleurs, en sciences ou en sciences humaines, malgré qu'elles ne tiennent pas toutes exactement la même place dans le programme, toutes les disciplines ont le même statut, celui de discipline de concentration, et aucun département n'a préséance sur les autres quant à la responsabilité du programme. Voilà pourquoi ce premier lieu des relations interdépartementales me paraît être le plus facile à aborder, le moins piégé. Les objets de travail communs sont plus vite trouvés, la perspective générale est plus vite dégagée. On parle plus spontanément des mêmes choses, dans un même cadre de référence.

Les départements de spécialisation et les départements « de service »

Ce deuxième lieu me paraît être le plus frustrant parce qu'il est ambigu et paradoxal. Dans les programmes professionnels, un département a habituellement, plus que les autres, la responsabilité du programme ; ce département porte d'ailleurs généralement le même nom que le programme. Or les cours dits « de spécialisation » dans un programme professionnel ne constituent pas *toute* la spécialisation : les cours de mathématiques ou de physique des programmes de technologie du génie électrique, par exemple, sont également des cours de spécialisation. La notion de cours « de service » n'existe pas dans le régime pédagogique du collégial, où l'on ne distingue que trois catégories de cours : communs obligatoires, de concentration ou de spécialisation, complémentaires.

C'est peut-être là plus qu'ailleurs que l'esprit de confiance et le respect dont je parlais plus haut sont difficiles à installer : les uns tenant un discours « technique » et concret, les autres tenant un discours « scientifique » et abstrait ; les uns sont tentés de « passer des commandes » aux autres qui se rebiffent ; les uns étant préoccupés des exigences du marché du travail, les autres étant plus familiers avec le monde universitaire. Un professeur de mathématiques de mon collège, par ailleurs très engagé dans des expériences d'approche-programme, me disait que s'il a une assez bonne idée de ce que ses étudiants de technologie physique font dans les autres cours de leur programme, il n'a aucune idée de ce qu'ils feront sur le marché du travail, quelle sorte d'emploi ils occuperont, quelles sortes de tâches ils réaliseront.

Ce serait peut-être là un bon début de collaboration que de s'expliquer les uns aux autres le « profil professionnel » des étudiants du programme : à quoi se destinent des étudiants de technologie physique, de génie civil, de diététique... ; qu'est-ce que ces gens-là vont occuper comme emplois après leurs études, quelles compétences devront-ils maîtriser dans leur travail éventuel ? Tous connaissent sans doute ce genre d'opération « portes ouvertes » que tiennent parfois les collèges, invitant la population à venir voir ce qui se fait chez eux... J'imagine souvent une journée ou une semaine « portes fermées » où l'on inviterait le personnel du collège à faire cette même visite. Il y a beaucoup de personnes, dans les collèges, qui ne sont jamais entrées dans le laboratoire de soins infirmiers, qui ne savent pas que ça ressemble à une salle d'hôpital, qu'il y a des mannequins couchés dans des lits...

La concentration ou la spécialisation et les disciplines communes obligatoires

Cette même opération « portes fermées » pourrait aussi faciliter les relations interdépartementales les plus compliquées parce que les moins spontanément évidentes, celles qui devraient exister entre les disciplines communes obligatoires et les disciplines de concentration ou de spécialisation. Ce devraient surtout être des visites réciproques : à part les étudiantes et les étudiants, rares sont ceux et celles qui, dans un collège, savent vraiment ce qui se passe dans un cours de philosophie, par exemple, ce qu'on y fait concrètement, ce dont on y parle, ce qu'on y apprend. Tout le monde a sa petite idée bien sûr, comme nous avons tous notre petite idée sur ce qu'est le travail d'une infirmière ; mais le jour où l'on décide d'aller suivre une infirmière dans son travail quotidien, on s'expose à bien des surprises ! De ce genre de surprise qu'ont eue les enseignants d'informatique du cégep de

Saint-Jérôme le jour où ils se sont assis avec leurs collègues de philosophie pour discuter de leurs cours respectifs, et où ils ont constaté qu'ils poursuivaient des objectifs communs comme le développement du sens logique chez leurs étudiantes et leurs étudiants[6].

Une chose me semble certaine, c'est qu'il faut trouver une voie mitoyenne entre les deux extrêmes où tombe souvent la question des cours communs obligatoires : entre l'asservissement complet de ces cours aux concentrations ou aux spécialisations, où en techniques administratives, par exemple, on remplacerait le cours « analyse et écriture » ou le cours de roman par un cours de « français langue des affaires », avec groupes homogènes et tout le bataclan ; et entre le détachement complet des cours de français ou de philosophie des préoccupations les plus immédiates des cégépiennes et des cégépiens, c'est-à-dire leur avenir professionnel. Cette voie mitoyenne, elle ne passe pas forcément par le contenu des cours, mais peut-être simplement par les exemples avec lesquels on illustre le contenu. C'est cette voie mitoyenne que cherche le comité sur le développement des programmes du collège André-Laurendeau, auquel j'ai participé, quand il propose des comités de programme distincts pour le français et la philosophie, comités auxquels participeraient des représentants des départements de concentration et de spécialisation ; question de savoir encore mieux qui sont les étudiantes et les étudiants qui fréquentent le collège et ce qu'ils sont venus y faire.

L'institutionnalisation de l'approche-programme

Quand on se demande quelle forme prendra l'approche-programme dans un collège, on sous-entend deux choses : on cherche le moyen de rassembler les divers agents d'un même programme et de les amener à travailler ensemble ; on cherche aussi le moyen de généraliser la chose à l'ensemble des programmes, d'institutionnaliser l'approche-programme. Après avoir lu, réfléchi, discuté sur la question, je constate qu'il existe deux grandes façons de faire : soit de passer par la mise en place de structures-programme qui se substituent ou se superposent aux structures actuelles (comités de programme, tables de concertation, jusqu'à un comité central des programmes ou une commission des programmes...) ; soit de miser sur le leadership, l'animation et l'initiative pédagogiques[7].

Je dois avouer qu'au cégep André-Laurendeau, on a d'abord proposé le premier mode, celui des structures. Je dis « avouer » parce que j'en viens maintenant à la conclusion que ce n'était pas le bon choix. Les structures, c'est lourd, c'est contraignant et ça ne mobilise pas le monde ; c'est ce qu'ont fait clairement savoir les enseignantes et les enseignants au comité sur le développement des programmes qui faisait cette proposition. Ce n'est pas qu'on se refuse à l'approche-programme, mais on veut quelque chose de souple, centré sur les « vraies affaires », quelque chose qui puisse coller à chacun des programmes avec ses particularités propres.

Je le dis tout de suite et sans rougir : je pense que les professeurs ont raison. Moi qui ai toujours claironné que l'approche-programme n'est pas une mécanique mais un état d'esprit, une dynamique, j'aurais dû comprendre bien avant. Ce que les professeurs réclament, c'est qu'on leur indique une direction à suivre, qu'on leur manifeste une volonté claire et

profonde d'engager tout l'établissement dans cette direction, qu'on les mobilise, qu'on les motive, qu'on les soutienne. Que ce soit un cadre pédagogique qui réunisse tous les agents qui travaillent auprès des étudiantes et des étudiants d'un programme donné à une session donnée pour discuter de ce qui va et de ce qui ne va pas dans le programme ; que ce soit d'explorer avec les agents éducatifs en question leurs propres intérêts et leur volonté à travailler ensemble, et les objets sur lesquels ils jugeront bon de le faire ; ce dont il s'agit, c'est d'animation.

Le *Petit Robert* définit ainsi l'animation : « Action, manière d'animer, de donner la vie, le mouvement. [...] Méthodes de conduite d'un groupe qui favorisent l'intégration et la participation de ses membres à la vie collective. » Cela me semble parfaitement décrire ce que devrait être l'approche-programme !

Notes et références

1. LAPIERRE, Rene, et François CAUCHY, « Le departement ou le programme ? Entre les deux mon cœur balance » dans *La pédagogie au collégial : vingt ans après. De l'adolescence à la maturité*, Actes du 7e colloque annuel de l'Association québecoise de pedagogie collegiale, 1988, p. 99.
2. CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, *Le Collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Quebec, 1975, 247 pages.
3. MINISTERE DE L'EDUCATION, *Les collèges du Québec, nouvelle étape. Projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP*, Quebec, 1978, 79 pages.
4. Voir en particulier : LALIBERTE, Jacques, *La formation fondamentale. La documentation américaine*, CADRE, 1984 ; GINGRAS, Paul-Emile, *...La documentation canadienne*, CADRE, 1985 ; LALIBERTE, Jacques, *...La documentation française*, CADRE, 1987 ; GINGRAS, Paul-Emile, *...La documentation anglaise*, CADRE, 1988.
5. DIRECTION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLEGIAL, *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, Gouvernement du Quebec, 1984, p. 13.
6. Voir : MIGNERON, Guy, « La formation fondamentale en informatique : une démarche concrete » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 2, n° 2, decembre 1988, p. 27-30.
7. Entre autres publications, les actes du 9e colloque de l'AQPC sont remplis d'exemples de l'une et de l'autre façons de faire.

Le développement des compétences : cadre conceptuel pour l'enseignement

Jacques TARDIF
Mario DESILETS
Fernand PARADIS
Gérard LACHIVER

SOURCE :
Pédagogie collégiale,
vol. 6, n° 2, décembre 1992,
p. 14 à 19.

Le modèle de l'enseignement traditionnel, caractérisé par les approches associationniste et mécaniste entraîne des lacunes sérieuses dans les apprentissages des élèves, notamment en ce qui concerne l'utilisation et le transfert des connaissances. Pour en arriver à développer les compétences, il faut adopter une autre perspective, celle qui est sous-jacente aux cadres constructiviste et systémique.

L'enseignement professionnel, tant à l'ordre secondaire qu'aux ordres postsecondaires, vise le développement de compétences générales et spécifiques prescrites par les exigences des tâches qui devront être assumées sur le marché du travail. Les composantes des programmes de formation professionnelle doivent donc, selon cette optique, être déterminées par la prise en considération attentive et minutieuse de ces tâches pour lesquelles les étudiants désirent se préparer d'une façon systématique et rigoureuse. La formation des professionnels ne peut ainsi être circonscrite exclusivement par des chercheurs ou des enseignants, dont certains s'intéressent davantage à leur liberté académique et à leur discipline, qu'au développement de compétences spécifiques chez les futurs professionnels.

À l'ordre collégial, des programmes ont déjà été révisés en tenant compte des compétences générales et spécifiques exigées par les tâches professionnelles. Le dernier curriculum en soins infirmiers est un bon exemple à cet égard et la récente révision des programmes de technologie du génie électrique s'inscrit essentiellement dans la même foulée. Les vagues « hawaïennes » soulevées dans la suite de la révision des programmes de technologie du génie électrique indiquent cependant que les professeurs sont hésitants à s'inscrire dans une telle orientation et que de tels changements mettent en cause les bases mêmes de leur conception de la formation, de l'enseignement et de l'apprentissage.

Le présent article prend pour acquis que tout programme ou tout changement de programme, quel qu'il soit, est fondamentalement la traduction d'une conception de la formation et de l'apprentissage et, en conséquence, de l'enseignement. Très fréquemment, ces conceptions sont implicites. Nous

croyons important de les rendre explicites car elles orientent fortement la révision des programmes et les pratiques d'enseignement.

Une brève réflexion préalable

Plusieurs enseignants estiment que le fait de définir les éléments d'une formation professionnelle donnée en privilégiant les compétences exigées sur le marché du travail reflète une vision simpliste de la conception des programmes et de la formation professionnelle. Ils insistent surtout sur les préoccupations beaucoup trop **utilitaires** qui sont à la base des programmes révisés selon cette orientation. Ils perçoivent dans ce genre de démarche une forme de soumission aux exigences des employeurs et de la société, et ils croient qu'il y a là un grave danger d'ignorer le développement des connaissances et des habiletés générales qu'il est maintenant convenu de regrouper sous l'appellation de formation fondamentale. Les employeurs seraient, selon de nombreux enseignants, peu préoccupés par le développement de la pensée critique et des stratégies cognitives des futurs travailleurs ; ils seraient orientés plus exclusivement vers le développement de comportements professionnels particuliers, très utilitaires et fonctionnels.

Une telle orientation utilitariste est certes présente chez quelques employeurs, mais il serait fortement exagéré de croire qu'elle est le lot de tous. Les employeurs sont beaucoup plus conscients qu'auparavant de l'expertise cognitive requise par la mobilité de la main-d'œuvre spécialisée et par le développement de nouvelles compétences professionnelles en cours d'emploi. Plusieurs d'entre eux souhaitent une plus grande transférabilité de ce que les étudiants apprennent dans les classes et ce, dans une proportion probablement beaucoup plus élevée que les enseignants eux-mêmes. De plus, lorsque les employeurs sont interrogés sur les compétences qu'ils désirent que les travailleurs maîtrisent, il est extrêmement fréquent que des habiletés générales comme la compréhension de l'écrit, la communication orale, le raisonnement critique, les habiletés relationnelles et sociales soient parmi les premières mentionnées. Dans ce sens, il serait audacieux de prétendre qu'ils ignorent complètement la place et le rôle de la formation fondamentale.

Les enseignants et les divers agents de formation ont toutefois une responsabilité très grande dans la planification de la formation professionnelle. Après avoir pris connaissance des compétences déterminées par les employeurs et la société en général, ils doivent évaluer la pertinence des compétences suggérées, leur signification dans la formation générale et professionnelle des étudiants et, au besoin, ils doivent ajouter d'autres éléments ou en retrancher. Il faut qu'ils sélectionnent tous les éléments du curriculum de formation et, surtout, il leur faut orchestrer entre elles les diverses composantes de ce curriculum en séquences verticale et transversale. Le curriculum planifié et mis en œuvre doit faire en sorte que ce que les étudiants apprennent concoure directement au développement de leurs compétences professionnelles et que les compétences ainsi développées soient transférables dans diverses activités et dans différents milieux. De plus, et c'est là une orientation capitale que le présent article privilégie de façon particulière, il incombe au premier chef aux enseignants et aux divers agents de formation de définir et d'articuler un cadre conceptuel de formation.

Des cadres conceptuels

Que les enseignants le veuillent ou non, un curriculum est toujours profondément marqué par un cadre conceptuel spécifique, par au moins une orientation théorique. Comme le mentionne Tardif (1992), un cadre conceptuel peut être implicite pour les enseignants, mais il traverse inexorablement l'ensemble des décisions qu'ils prennent au sujet de la planification, de la prestation des cours et de l'évaluation dans le contexte d'un curriculum donné. Pour ce qui est de l'enseignement et de l'apprentissage, il existe plusieurs cadres conceptuels et il serait certes approprié que les enseignants aient une connaissance de l'ensemble de ceux-ci. Cependant, étant donné l'état actuel de la recherche et des connaissances et étant donné les paradigmes qui exercent le plus d'influence sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation, nous avons retenu ici deux cadres conceptuels : le cadre constructiviste et le cadre systémique.

Il faut noter que ces deux cadres présentent de nombreuses ressemblances entre eux ; il ne s'agit absolument pas de catégories mutuellement exclusives. Ils sont décrits séparément parce qu'ils permettent de regarder et de comprendre avec plus de nuances la complexité de l'enseignement et de l'apprentissage. Ils permettent surtout de suggérer des pratiques d'enseignement et d'évaluation qui soient les plus influentes et les plus significatives possible pour le développement de compétences professionnelles.

Connaissances et compétences

Pour bien comprendre le cadre constructiviste, centré sur les compétences, il n'est pas inutile de présenter le cadre associationniste qui, lui, donne préséance aux connaissances. Soulignons d'ailleurs que le premier cadre a été développé, en grande partie, pour combler les limites inhérentes au second.

Le cadre associationniste

Certains curricula sont élaborés et mis en œuvre selon une conception purement associationniste, fortement teintée par les principes de base et les données de la psychologie behaviorale. Selon cette optique, les enseignants interviennent d'abord dans l'acquisition de connaissances de base, jugées préalables aux compétences et, par la suite, ils agissent sur le développement des compétences. Le temps alloué au développement des compétences est toujours moindre que celui qui est accordé à l'acquisition des connaissances. Les compétences elles-mêmes sont parfois complètement ignorées. À titre d'exemple, dans des cours en éducation spécialisée, des enseignants peuvent présenter des informations au sujet du développement de la personne sans jamais rendre explicite comment et dans quels contextes ces informations sont nécessaires aux interactions professionnelles avec des jeunes en difficulté d'adaptation sociale et affective. Il faut remarquer que, en conformité avec les principes du cadre associationniste, les connaissances enseignées sont essentiellement théoriques : ce sont des connaissances déclaratives. Et ceci illustre deux principes de base du cadre associationniste en enseignement et en apprentissage : la *décomposabilité* et la *décontextualisation*. Le premier conduit à décomposer, pour tout apprentissage, la connaissance en éléments qui vont du simple au complexe ; on considère

que le simple est plus concret et le complexe plus abstrait. Ce principe a donné naissance à la détermination des préalables en apprentissage. Ainsi il faut commencer l'enseignement en électrotechnique, par exemple, par des informations sur des principes et des lois physiques, sur les électrons et les diodes avant que les étudiants aient le droit de travailler sur un système complet et fonctionnel.

Par analogie, c'est comme si l'on empêchait un jeune enfant de communiquer oralement avec les personnes de son entourage avant qu'il ait maîtrisé les sons de sa langue maternelle. Il n'aurait d'ailleurs pas le droit de prononcer des mots ou des phrases avant de maîtriser tous les sons puisque, dans la logique associationniste, les sons sont préalables aux mots et aux phrases. Or, faut-il le mentionner, ce n'est pas ainsi que les enfants apprennent, et ce n'est pas non plus de cette façon que l'enseignement est le plus efficace.

Le deuxième principe du cadre associationniste est celui de la *décontextualisation*. Comme il a été mentionné, il faut d'abord enseigner les lois et les composantes avant que les étudiants puissent agir significativement avec les connaissances en question. Celles-ci doivent être enseignées théoriquement, en dehors de tout contexte fonctionnel, pour en assurer la plus grande compréhension possible. Ainsi, les connaissances mathématiques nécessaires en technologie du génie mécanique par exemple, sont enseignées pour elles-mêmes. Elles sont décontextualisées, elles sont présentées théoriquement, sans aucune préoccupation professionnelle. C'est là un principe extrêmement important dans le cadre associationniste. Les conséquences majeures de ce principe sont que les connaissances restent hors contexte et que le transfert est laissé pour compte.

L'association automatique des connaissances est également un principe important du cadre associationniste, qui amène à considérer que les compétences se développent à partir de la réunion, de l'association de plusieurs connaissances. Les connaissances acquises en dehors de tout contexte, le type de connaissances décontextualisées dont il a été question précédemment, vont être réunies automatiquement entre elles pour donner naissance à une compétence. Un grave problème lié à ce principe est que les enseignants laissent très fréquemment ce travail de rassemblement des connaissances aux étudiants eux-mêmes parce que le temps manque et que le programme est trop chargé. Il y a un trop grand nombre de connaissances décontextualisées à aborder pour, pense-t-on, avoir le temps d'agir directement sur les compétences avec les étudiants.

Les enseignants laissent très fréquemment le travail de rassemblement des connaissances aux étudiants eux-mêmes

Pour les tenants de l'approche associationniste, toutes les composantes d'un système et l'ensemble des lois ou des principes qui expliquent son fonctionnement constituent des connaissances préalables à sa compréhension ; ces connaissances sont nécessairement antérieures à d'autres et elles doivent être acquises avant d'entreprendre toute action pédagogique sur les compétences. Selon cette optique, le cheminement d'apprentissage des étudiants est contraint par la hiérarchisation des connaissances. Tout est fondamentalement défini en termes de connaissances et non en termes de compétences. Dans un tel cadre conceptuel, les étudiants n'ont que très rarement l'occasion de pratiquer directement

les compétences qui sont attendues d'eux sur le plan professionnel. Dans l'esprit de l'enseignant, ce n'est pas dramatique puisque l'étudiant dispose de toutes les connaissances théoriques nécessaires au développement de ses compétences professionnelles.

Le cadre constructiviste

D'autres pratiques pédagogiques et d'autres curricula sont élaborés et mis en opération selon un cadre constructiviste, cadre fortement influencé par les principes de base et les données de la psychologie cognitive. En conformité avec cette conception, le savoir, qu'il s'agisse de connaissances théoriques (connaissances déclaratives) ou de connaissances d'action (connaissances conditionnelles et connaissances procédurales), se construit graduellement. L'apprentissage y est d'ailleurs défini comme une *construction graduelle* de connaissances. D'après cette conception, il ne saurait être question, dans une formation professionnelle par exemple, que le développement de compétences résulte de l'association ou de la réunion d'un ensemble de connaissances déclaratives, selon une hiérarchisation qui va d'un préalable à un autre. Le développement de compétences générales et spécifiques n'est possible que dans la mesure où elles sont l'objet de pratiques et de rétroactions informatives fréquentes, soit dans le contexte de la classe, soit dans le contexte de laboratoires ou de stages.

L'interactivité est le premier principe du cadre constructiviste en enseignement et en apprentissage. Selon ce principe, l'interaction entre les composantes d'une compétence donnée contribue beaucoup plus au développement de cette compétence que le nombre de composantes maîtrisées de façon isolée. Ce principe s'oppose à celui de la décomposabilité. À titre d'exemple, les étudiants inscrits en techniques d'éducation en services de garde ont besoin de développer des compétences qui leur permettent de nommer la réalité des jeunes enfants dont ils auront la responsabilité et qui leur permettent également d'agir sur elle. Pour ces compétences, ils doivent avoir acquis un savoir, théorique et pratique, relatif au développement de l'enfant, à la gestion des groupes, au diagnostic des besoins individuels, à la reconnaissance de diverses sous-cultures familiales et sociales, etc. Mais les enseignants ne doivent pas intervenir de façon isolée dans chacune des composantes de ces compétences, selon une perspective plus disciplinaire que professionnelle, sinon ils ne contribuent qu'au morcellement des connaissances et les étudiants ne sauront pas comment coordonner ces connaissances entre elles dans leurs actions professionnelles qui seront forcément lacunaires.

Le second principe du cadre constructiviste est celui de la *contextualisation*. Toutes les connaissances que l'étudiant développe ne sont réutilisables fonctionnellement, ne sont transférables que dans la mesure où elles sont contextualisées, pour l'étudiant et avec lui. C'est en conformité avec ce principe que la logique de profession doit avoir préséance sur la logique disciplinaire dans la formation professionnelle. Dans la formation en soins infirmiers par exemple, des connaissances en biologie, en physiopathologie, en psychologie sont jugées nécessaires, à juste titre, pour les actions professionnelles des étudiantes. Ces informations doivent être présentées dans le contexte professionnel des soins infirmiers, sinon les étudiantes ne pourront pas, une fois les informations transformées en connaissances, les transférer à leur pratique professionnelle et ces connaissances vont demeurer inertes.

Dans le cadre constructiviste, les enseignants doivent intervenir directement et explicitement dans le développement de chacune des compétences retenues dans le curriculum en question parce que l'acquisition et le transfert des compétences ne peuvent résulter que d'une pratique guidée. C'est là le troisième principe du cadre constructiviste, la *construction guidée*. Au cours de cette pratique guidée, lorsque cela est nécessaire, des connaissances pertinentes à la réalisation effective de la tâche demandée sont introduites par l'enseignant. Comme le mentionne Gillet (1991, p. 72),

> *[...] la compétence est un des principes organisateurs de la formation. Elle s'inscrit dans une logique d'organisation de la formation qui supplante la logique d'exposition des contenus. La définition des contenus est imposée par la compétence et non par le développement expositif de la discipline. C'est elle qui est le maître d'œuvre dans la composition d'une formation.*

En formation professionnelle, les enseignants interviennent toujours sur des compétences et les connaissances théoriques sont au service des compétences. Ainsi, ce n'est pas que les connaissances déclaratives ne sont pas importantes, comme le clament plusieurs critiques, c'est qu'elles soutiennent et encadrent les compétences. C'est surtout qu'elles sont abordées avec les étudiants dans une très grande préoccupation pour l'utilisation et le transfert. Selon ce troisième principe du cadre constructiviste, donc, les enseignants placent directement les étudiants dans un contexte de développement de compétences, dans un contexte de pratique guidée, et ils assistent progressivement la construction de ces compétences en introduisant, lorsque cela est nécessaire pour une compétence donnée, les connaissances appropriées.

Le tout et les parties

De la même façon que le constructivisme s'oppose à l'associationnisme, le cadre systémique, qui propose une vision globale des choses, s'oppose au cadre mécaniste qui se fixe sur les parties d'un tout. Nous définissons ici d'abord l'approche systémique ; nous en présenterons ensuite trois principes en les comparant à leur contrepartie dans le cadre mécaniste.

L'approche systémique

Les dix dernières années ont été marquées par une véritable explosion des connaissances dans l'ensemble des champs de formation professionnelle. Les enseignants en formation professionnelle sont contraints à une mise à jour continuelle de leurs connaissances. De plus, en tant que formateurs, ils sont confrontés à la difficile tâche de sélectionner, parmi toutes les connaissances, celles qui sont essentielles aux compétences attendues des futurs diplômés. Le problème vient principalement du fait que la durée de la formation initiale ne peut s'allonger indéfiniment. Il est donc nécessaire de faire des choix judicieux. Le problème vient également du fait que, à l'ordre collégial, les formations professionnelles qui sont offertes se situent en aval de l'ordre secondaire et en amont de l'ordre universitaire. Par exemple, quels sont les éléments qui différencient sensiblement la formation en techniques de bureau au collégial de celle qui est offerte en secrétariat au secondaire ?

Quels sont les éléments de formation nécessaires à l'ingénieur en génie électrique par rapport à ceux qui sont exigés d'un technicien du génie électrique ?

Devant la problématique de l'explosion des connaissances pour la formation, plusieurs auteurs et chercheurs se sont particulièrement intéressés à une nouvelle approche permettant de comprendre les systèmes complexes dans lesquels les interactions entre les éléments rendent difficile, voire même impossible, la démarche traditionnelle d'enseignement, dite mécaniste. Cette nouvelle approche conceptuelle, le cadre systémique, a déjà marqué de nombreuses sphères d'activités humaines, allant de la sociologie à l'administration en passant par l'enseignement, les interventions thérapeutiques et la gestion. Plusieurs professionnels s'inspirent de ce cadre conceptuel pour mieux comprendre les phénomènes ainsi que pour mieux définir et circonscrire leurs interventions. Ce cadre, rappelons-le, présente de nombreuses similitudes avec les caractéristiques et les principes de base du cadre constructiviste.

La conception systémique est essentiellement une manière d'aborder les phénomènes dans toute leur complexité et leur globalité, en accordant une attention particulière aux interactions ainsi qu'à leur interdépendance avec d'autres phénomènes. De Rosnay (1975), en parlant des finalités de l'approche systémique, insiste sur la très grande importance « de considérer un système dans sa *totalité*, sa *complexité* et sa *dynamique* propre » (p. 109). Selon cette conception, un système ne peut être réduit à la somme de ses éléments, et la notion d'interaction est la pierre angulaire de la compréhension et, forcément, du contrôle de tout système.

Quelles sont les conséquences et les retombées pédagogiques et didactiques d'une telle conception ? Dans le contexte de l'enseignement, Joël de Rosnay (p. 256) indique que la conception systémique conduit à un *enseignement pluridisciplinaire* :

> *Le but de l'approche pluridisciplinaire est théoriquement de permettre la résolution de problèmes complexes, en tirant profit de l'éclairage de plusieurs disciplines et de la complémentarité de leurs méthodes et de leurs techniques [...]. Une véritable pluridisciplinarité ne peut naître de la juxtaposition* a priori *de certaines disciplines [...]. Elle doit résulter d'une organisation finalisée, rendue nécessaire par la résolution de problèmes.*

La formation ne peut plus être conçue selon une logique de discipline, ni selon une séquence prédéterminée de présentation de divers contenus disciplinaires, mais plutôt selon une logique de profession, et ce sont les compétences à développer qui guident étroitement la prestation de l'enseignement, l'évaluation des apprentissages de même que la certification. Selon Morin (1989), la compétence devient « l'opérateur » des objectifs de formation. Dans ce sens, le cadre systémique recoupe les principes de la contextualisation et de la construction guidée du cadre constructiviste. Et parce que les problèmes que les futurs professionnels auront à résoudre seront fort complexes, probablement de plus en

La formation ne peut plus être conçue selon une logique de discipline, ni selon une séquence prédéterminée de présentation de divers contenus disciplinaires

plus complexes, que la résolution de ces problèmes imposera la prise en considération simultanée de plusieurs sources d'informations, il faut, encore une fois, reconnaître que les connaissances doivent être intégrées dans des compétences pour être fonctionnelles et réutilisables. Dans la formation professionnelle, pour reprendre les mots mêmes de Joël de Rosnay, la conception systémique conduit progressivement les étudiants à la « maîtrise de la complexité et de l'interdépendance ». Cette remarque nous semble très pertinente également pour ce qui est de la formation fondamentale.

La globalité et la réduction

Le cadre systémique accorde la priorité aux interactions. Dans cette orientation, Le Moigne (1977, p. 23) rend explicite un principe important, soit le globalisme ou la *globalité*. Ce principe s'oppose à celui de la *réduction*, caractéristique de l'approche mécaniste. Le principe de la globalité signifie qu'il faut toujours

> *[...] considérer [...] l'objet à connaître [...] comme une partie immergée et active au sein d'un grand tout. [Il faut] le percevoir d'abord globalement, dans sa relation fonctionnelle avec son environnement sans se soucier outre mesure d'établir une image fidèle de sa structure interne [...].*

Dans une autre formulation et en faisant référence cette fois plus directement à l'enseignement, ce principe implique que la compréhension des relations fonctionnelles d'un système avec d'autres systèmes est antérieure à la connaissance de l'ensemble de ses composantes et à la connaissance de sa structure interne. Le système, comme l'a d'ailleurs démontré l'école gestaltiste à l'égard de plusieurs réalités, est beaucoup plus que la somme de ses parties, et il est capital que, dans leur formation professionnelle, les étudiants soient conscients de ce trait caractéristique. De plus, il est fondamental que l'organisation même de la formation soit cohérente avec cette caractéristique des systèmes, contribuant ainsi directement au développement d'une perception systémique de la part des étudiants.

Selon cette optique, sans jamais se référer explicitement à l'approche systémique cependant, White et Frederiksen (1987) précisent qu'il faut que les étudiants maîtrisent d'abord les aspects *qualitatifs* d'un système avant d'en aborder les aspects *quantitatifs*. Pour ce qui est des démarches d'enseignement et d'apprentissage inspirées du cadre systémique, le qualitatif précède donc toujours le quantitatif dans la compréhension des systèmes. Cet accent dans les premières phases d'enseignement sur le qualitatif et les interactions constitue une autre conséquence fort importante du cadre systémique sur la formation professionnelle. Les actions pédagogiques et didactiques mises en place favorisent la création graduelle chez les étudiants d'un schéma d'un système donné, c'est-à-dire d'une organisation mentale des connaissances se rapportant à ce système.

Ainsi, selon le cadre systémique, la formation professionnelle en médecine par exemple, est abordée en présentant l'organisme humain comme un tout, comme un système, lui-même constitué de sous-systèmes, et fonctionnant dans un système plus vaste. Les étudiants sont constamment conduits à mettre chacun des sous-systèmes étudiés en relation avec les autres. Tous les apprentissages réalisés établissent explicitement et directement les interrelations des sous-systèmes, toutes les connaissances contribuent à ce que les

étudiants développent un schéma ou un modèle mental englobant de l'être humain. Dans une conception mécaniste de la formation en médecine, par ailleurs, chaque partie du corps humain est présentée de façon isolée, et toute pathologie est décrite de façon également isolée en y associant une liste de symptômes et de causes. Le principe de la réduction conduit les enseignants à présenter les éléments du corps humain comme s'ils avaient une existence indépendante en dehors du système qui leur donne leur signification. Il s'écoule beaucoup de temps, là où l'on enseigne la médecine de « façon mécaniste », environ deux ou trois ans, avant que les étudiants soient mis en présence de problèmes médicaux réels à résoudre. Dans une orientation systémique, en conformité avec le principe de la globalité, des facultés de médecine ont opté pour l'apprentissage par problèmes.

La pertinence et l'exhaustivité

Le Moigne insiste également sur un autre principe du cadre systémique et ce dernier est repris par de Rosnay. Il s'agit du principe de la *pertinence*. Il s'oppose à celui de l'*exhaustivité* qui domine plusieurs curricula et plusieurs formations et qui est une caractéristique de l'approche mécaniste. Le principe de l'exhaustivité implique que, chaque fois que l'enseignant introduit un nouveau concept, une nouvelle connaissance ou même un nouveau système, il lui faut immédiatement en préciser tous les traits caractéristiques et toutes les composantes. Selon cette conception, l'étudiant doit recevoir, dès les premières phases d'enseignement d'un contenu, l'ensemble des informations qui lui permettent de bien définir ce contenu et d'en connaître explicitement les caractéristiques. Une telle orientation est axée sur la *connaissance* au détriment de la *compréhension*. Elle vise à ce que l'étudiant puisse réfléchir au sujet d'un contenu et en parler, mais elle ne garantit pas qu'il puisse agir avec ce contenu. C'est là que se situe une des graves lacunes de la formation professionnelle offerte actuellement.

Dans une démarche d'enseignement inspirée du cadre systémique, l'enseignant, dès l'introduction d'un nouveau contenu, se place devant une tâche complexe à réaliser ou un problème réel à résoudre. Au fur et à mesure de la réalisation de la tâche ou de la résolution du problème, l'enseignant introduit les connaissances requises par l'activité en question. Les exigences de la réalisation de la tâche ou de la résolution du problème correspondent à des compétences dans le développement desquelles l'enseignant reconnaît sa responsabilité d'intervenir directement et explicitement. Toutes les interventions sur les connaissances théoriques, notamment sur les caractéristiques et les composantes, portent sur des connaissances nécessaires à la bonne conduite de l'activité, à sa réussite.

> **L'enseignant, dès l'introduction d'un nouveau contenu, se place devant une tâche complexe à réaliser ou un problème réel à résoudre**

Selon cette optique, l'enseignant propose à l'étudiant – et il le guide activement dans ce scénario – un apprentissage sélectif des informations, parce que plusieurs de celles-ci ne sont pas requises à l'accomplissement de l'activité. De plus, il est probable que certaines informations ne seront jamais nécessaires à l'étudiant étant donné le niveau de formation professionnelle dans lequel il est inscrit. Le technicien en électronique n'a pas besoin de maîtriser toutes les connaissances que l'ingénieur doit avoir en mémoire, comme l'intervenant en soins infirmiers n'a pas besoin de connaître tout ce que doit connaître le médecin.

Il en est ainsi de l'étudiant en secrétariat à l'ordre secondaire qui n'a pas besoin de maîtriser toutes les connaissances que doit avoir en mémoire l'étudiant en techniques de bureau de l'ordre collégial.

Le principe de la pertinence est capital dans le cadre systémique et il est aussi très exigeant. En enseignement et en apprentissage, il impose à tout enseignant d'être un spécialiste de la profession autant que de la discipline. C'est par sa connaissance des compétences requises à la profession que l'enseignant peut déterminer adéquatement la nature et l'ordre des connaissances disciplinaires à présenter aux étudiants et qu'il prend la décision de laisser certaines informations dans la « boîte noire ». Il s'agit donc d'*une ignorance stratégique*, ignorance très bien planifiée et gérée par l'enseignant lui-même.

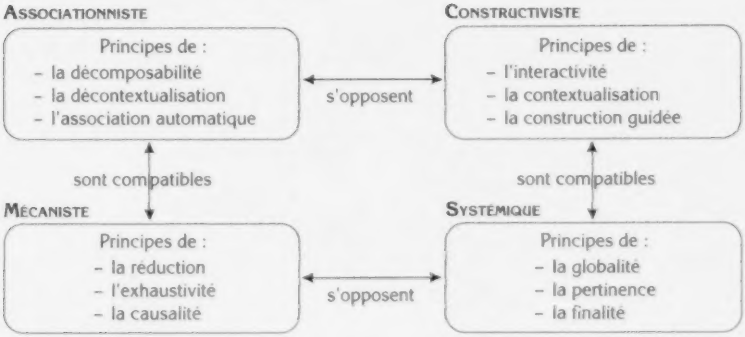
Le principe de la pertinence conduit par conséquent à l'élagage des contenus disciplinaires. Il conduit également l'enseignant à revenir plusieurs fois sur les mêmes concepts ou sur les mêmes éléments parce qu'ils sont considérés dans le contexte d'une tâche globale ou d'un problème réel à résoudre et parce qu'il s'agit d'une construction progressive du savoir dans la perspective du développement de compétences. Dans ce sens, selon Joël de Rosnay « l'approche systémique en éducation consiste [...] à revenir plusieurs fois, mais à des niveaux différents, sur ce qui doit être appris et assimilé. Elle aborde la matière par touches successives » (p. 260). Avec les même préoccupations, Laroche *et al.* ajoutent que l'approche systémique fait en sorte que la démarche d'apprentissage soit descendante, par approximations successives.

Selon le cadre systémique et en reprenant l'exemple de la formation professionnelle en médecine, toutes les connaissances disponibles en biologie, en physiologie, en physiopathologie, en pharmacologie, etc. ne sont pas enseignées pour elles-mêmes aux étudiants. Elle ne sont pas conçues comme des connaissances préalables ou antérieures à quelque chose d'autre. Les étudiants abordent des cas typiques qu'ils sont susceptibles de rencontrer sur le plan professionnel et la séquence de cas planifiés permet que l'ensemble des connaissances théoriques ou disciplinaires nécessaires à l'expertise en médecine soit pris en considération lorsque cela est nécessaire, étant donné les cas typiques analysés. Les connaissances disciplinaires sont abordées lorsque cela est *pertinent*. Dans un cadre mécaniste, un grand nombre de connaissances disciplinaires sont déterminées comme préalables à la compréhension et à l'analyse de problèmes médicaux, et les étudiants doivent réussir les cours portant sur ces connaissances avant d'avoir le droit d'aborder le raisonnement clinique. Le cadre mécaniste privilégie l'exhaustivité. Il faut savoir tout ce qui tourne théoriquement autour d'un système avant de pouvoir agir sur ce système. C'est probablement de cette manière que des élèves n'apprennent jamais à lire ni à écrire à l'école.

La finalité et la causalité

Il y a un troisième principe qui caractérise le cadre systémique, et c'est celui de la *finalité*. Ce principe s'oppose à celui de la *causalité* dans le cadre conceptuel mécaniste. Le Moigne (p. 23) y fait référence sous le qualificatif de « téléologique » et il déclare qu'il faut « interpréter l'objet non pas en lui-même, mais par son comportement, sans chercher à expliquer *a priori* ce comportement par quelque loi impliquée dans une éventuelle structure ». Dans la formation professionnelle, nous ajouterions qu'il faut, dans la présentation de toute

Relations entre les principes de base des cadres conceptuels



nouvelle connaissance, d'abord insister sur les comportements de l'objet en question avant d'aborder explicitement ses caractéristiques et ses composantes. C'est là une autre conséquence de la conception systémique en enseignement et en apprentissage. En accord avec White et Frederiksen, il importe que les interventions de l'enseignant soient d'abord orientées vers la question de la fonction ou de la finalité. Les actions de l'enseignant visent à ce que les étudiants puissent répondre avec certitude aux questions : à quoi cela sert-il et pourquoi cela est-il nécessaire ?

Derrière ce principe de la finalité, il y a l'idée que la compréhension des caractéristiques et des composantes d'un système est fortement influencée par la perception de sa finalité. Dans l'enseignement et l'apprentissage, la prise en considération de ce principe oblige l'enseignant, avec et pour l'étudiant, à réunir les éléments dans un ensemble cohérent et cette réunion est contrainte par la finalité ou la fonction. Dans ce contexte d'ailleurs, la pluridisciplinarité prend toute sa signification. Dans le cadre systémique, un tel principe permet de rendre les démarches d'apprentissage très semblables aux démarches que le professionnel devra utiliser dans le milieu du travail. Ce principe prescrit un ordre de questionnement de la part de l'enseignant, et ce type de questionnement permet à l'étudiant la construction progressive d'une représentation mentale de plus en plus exacte des phénomènes pris en considération.

Dans la formation professionnelle en médecine, le cadre mécaniste impose que les étudiants, avant d'être mis en présence de problèmes médicaux à résoudre, connaissent non seulement l'ensemble des symptômes physiopathologiques existants, mais aussi les causes qui provoquent ces symptômes. Il y a des apprentissages systématiques à faire sur les symptômes et les syndromes ainsi que sur les causes qui sont responsables de ces manifestations. Il faut remarquer ici qu'il y a des causes fort pertinentes pour le biochimiste et le physiologiste, mais qui sont complètement inutiles pour le médecin en relation de diagnostic et d'intervention curative avec un patient. Selon le cadre systémique, la symptomatologie est privilégiée à la liste préalable de causes et, dans la démarche diagnostique, les causes nécessaires à la compréhension de la symptomatologie rencontrée sont prises en considération, mais toujours en mettant l'accent sur la finalité et non sur la causalité elle-même.

Conclusion

Les cadres conceptuels qui ont été brièvement décrits permettent de rendre explicite ce qui, théoriquement, encadre les démarches pédagogiques et didactiques des enseignants, de même que ce qui oriente, implicitement ou explicitement, les révisions de programmes et de curricula. Les pratiques pédagogiques ont, jusqu'à très récemment, été fortement influencées par les cadres associationniste et mécaniste et les lacunes cognitives observées dans la formation professionnelle des étudiants sont, en grande partie, tributaires des prescriptions pédagogiques et didactiques de ces cadres conceptuels. Ces lacunes sont beaucoup de l'ordre de l'utilisation et du transfert des connaissances.

De nouvelles pratiques d'enseignement, inspirées des cadres constructiviste et systémique, voient le jour dans le but de réduire, idéalement d'éliminer, les lacunes et les faiblesses cognitives observées chez les étudiants. À la base de ces pratiques, il y a l'idée que la « définalisation », un concept repris de Meirieu (1992), est ce qui est le plus nuisible à toute intervention d'enseignement dans la formation professionnelle. Dans une orientation « définalisée », ce qui est enseigné n'est pas situé au regard d'une compétence donnée ou d'une action professionnelle particulière, ce qui est enseigné l'est d'une façon décontextualisée. Ces nouvelles pratiques qui insistent, entre autres, sur la finalisation des connaissances ne marquent pas un autre mouvement pendulaire tel qu'il est donné de l'observer fréquemment dans l'enseignement. Elles indiquent plutôt un progrès significatif dans la compréhension de la complexité de l'enseignement et de l'apprentissage.

Au collégial, des réflexions et des révisions extrêmement importantes ont été réalisées dans divers programmes et il y a maintenant, à l'horizon, des questions capitales relatives à la formation fondamentale. Les principes des cadres constructiviste et systémique, qui sont présentés comme fondamentaux en enseignement technique, ont la même valeur pour ce qui est de l'enseignement préuniversitaire et de la formation fondamentale. Leur prise en considération ne saurait donc être ignorée dans ce champ du savoir qui constitue la pierre angulaire de la pensée humaine.

Références

GILLET, P. (1991), *Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs*, Paris, ESF.

LE MOIGNE, J.L. (1977), *La théorie du système général : théorie de la modélisation*, Paris, Presses universitaires de France.

MEIRIEU, P. (1992), *Les enjeux de l'enseignement du français aujourd'hui : nature et fonction d'une discipline en mutation*, Laval, Conférence de clôture du 25e congrès de l'Association québécoise des professeurs de français, novembre 1992.

MORIN, B. (1989), « Programme d'études et compétence des étudiants » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 2, n° 4, p. 32-38.

DE ROSNAY, J. (1975), *Le macroscope : vers une vision globale*, Paris, Éditions du Seuil.

TARDIF, J. (1992), *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions Logiques.

WHITE, B.Y. et J.R. FREDERIKSEN (1987), *Causal Model Progressions as a Foundation for Intelligent Learning Environment*, Cambridge (MA), BBN Laboratories, report n° 6686.

À la recherche des fondements éducatifs d'une approche par compétences

Jean-Pierre GOULET

En prenant pour cibles des visées éducatives, on peut établir des liens entre une approche par compétences et d'autres courants de développement pédagogique comme, notamment, la formation fondamentale et l'approche-programme.

Une des pièces maîtresses du renouveau dans lequel les collèges se sont engagés en 1993 est sans contredit ce qu'il est maintenant convenu d'appeler l'approche par compétences. Celle-ci prend sa source, au Québec, dans la méthode d'abord utilisée pour la révision des programmes de formation professionnelle du secondaire, puis, plus tard, pour les programmes de formation technique du collégial. Le Ministère a décidé récemment d'utiliser la méthode pour les programmes préuniversitaires et pour les cours de formation générale. De cette révision sont issus des « devis ministériels » qui décrivent les cours, devenus des « ensembles », en termes d'objectifs (compétences et éléments de compétences), de « standards » et d'« activités d'apprentissage »[1]. Les enseignantes et les enseignants doivent partir de là pour planifier leur enseignement, préparer et donner leurs cours et évaluer les apprentissages.

Or la mise en œuvre d'une approche par compétences dans les cours pose problème ; les questions sont nombreuses. Que faut-il indiquer dans les plans de cours ? Faut-il, dans chaque « ensemble », couvrir tous les éléments de compétence ? Faut-il en ajouter ? Comment va-t-on évaluer les apprentissages à partir des « standards » ? Comment doit-on répartir les notes ?

On semble chercher des recettes. Mais la mise en œuvre d'une approche par compétences ne saurait être considérée, en soi, comme l'objectif d'un projet de renouveau à l'endroit des collèges. La mise en œuvre est de l'ordre des moyens, de l'administratif. Tout changement planifié en éducation devrait d'abord prendre appui sur des visées éducatives claires et partagées par le plus grand nombre, qui fondent et inspirent l'action et qui donnent cohérence à celle-ci. Peut-on s'attendre que les gens modifient leurs façons de voir et de faire les choses s'ils ne comprennent pas le sens de ce qu'on leur demande et s'ils ne voient pas en quoi les changements proposés vont améliorer la situation, la leur et celle de leurs élèves ? Présentement, les visées éducatives sous-jacentes à une

SOURCE :
Tiré de « Pour en finir avec " la réforme ". Ne jetez pas vos vieilles choses, elles pourraient toujours servir » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 8, n° 2, décembre 1994, p. 18 à 25.

approche par compétences sont loin d'être claires et il y a lieu de chercher à la préciser, sinon on s'enlisera encore davantage dans « le comment » d'une chose dont on ne comprend pas, au départ, « le pourquoi ».

Quelles seraient donc les visées éducatives qu'on pourrait poursuivre à travers une approche par compétences ?

Pour répondre à la question, j'ai puisé dans quelques textes qui traitent de l'*Outcome-Based Education*. Cette source d'inspiration n'est pas indifférente. L'OBE[2], un mouvement qui est né au début des années soixante-dix et qui gagne de plus en plus d'adeptes aux États-Unis comme au Canada anglais[3], a par le passé été appelé *Competency-Based Education*, et l'on peut soupçonner nos spécialistes québécois de l'approche par compétences d'avoir emprunté quelques éléments au mouvement. Il ne s'agit pas ici de rendre compte de ce qu'est l'OBE, encore moins de proposer une de ses multiples formes comme modèle pour les collèges du Québec, mais simplement de chercher, dans les principes qui sous-tendent l'OBE, quelques idées – dont je suis loin de prétendre qu'elles feront l'unanimité – pour approfondir la question.

Disons tout de suite que les visées éducatives que je propose n'ont rien de bien nouveau. Elles étaient déjà présentes dans le réseau et partagées par un certain nombre avant qu'on décide de « réformer » le collégial. En retenant ces visées, on constatera ainsi qu'il devient possible de faire des liens significatifs entre, d'une part, une approche par compétences et, d'autre part, des idées, des pratiques et des courants plus « anciens » qui ont marqué le développement pédagogique des collèges jusqu'à ce jour.

Les visées éducatives d'une approche par compétences

Inspirés de l'OBE[4], les collèges, en adoptant une approche par compétences, pourraient avoir comme visées premières de *faire apprendre – des choses pertinentes et significatives – au plus grand nombre.*

Ainsi présentée, j'en conviens, la proposition a de quoi décevoir, tant il paraît évident que c'est là ce que toute école cherche à faire et tant chacun, qu'il soit enseignant, cadre ou professionnel dans une école, est profondément convaincu qu'il travaille en ce sens. Mais peut-être convient-il de se méfier des évidences et des convictions, si profondes soient-elles ?

Se centrer sur les apprentissages

Dans la perspective retenue ici, une visée première de l'école serait de faire apprendre. Les Américains parlent à ce sujet d'un changement de paradigme[5]. Il s'agit pour les maîtres, les élèves, les professionnels, les cadres, pour l'école dans son entier de passer d'une vision centrée sur les contenus disciplinaires et l'enseignement dispensé par les maîtres, à une vision centrée sur les apprentissages que font les élèves.

Bien sûr, toute école, tout éducateur et toute éducatrice se soucient de l'apprentissage – ce ne serait pas le cas, on aurait vraiment besoin d'une réforme. Mais de là à dire que c'est l'apprentissage qui constitue le point de départ et le principe organisateur de l'activité éducative dans le système scolaire actuel, il y a un monde.

Ainsi, lorsqu'on observe les collèges, on constate que la composition des programmes d'études, le regroupement des enseignants et les horaires, notamment, se font à partir des cours dispensés, non pas à partir des apprentissages attendus. Je ne connais pas de collèges qui présentent leurs programmes en termes de ce que sauront ou sauront faire les élèves à la fin de leurs études ; ce qui est dit plutôt, c'est la liste de cours que ces derniers auront à suivre. Je ne connais pas non plus de collèges où les professeurs, en début de trimestre, se répartissent les tâches sur la base des apprentissages qu'auront à faire les élèves.

Ce qui est vrai pour l'organisation scolaire l'est aussi, mais à un degré moindre sans doute, pour l'enseignement dispensé dans les classes. Il y a sûrement des professeurs qui structurent et qui dispensent leur enseignement en fonction des apprentissages ; mais il en reste sûrement aussi pour qui « couvrir la matière » constitue l'objectif premier et qui font peu de place à la répétition, aux exercices, à l'évaluation formative, convaincus que ce qu'ils ont dit en classe, une fois, les élèves devraient maintenant le savoir.

Les collèges, maisons d'enseignement, pourraient devenir des maisons d'apprentissage

J'ai déjà traité ailleurs de la question en suggérant que les collèges, maisons d'enseignement, pourraient devenir des maisons d'apprentissage[6]. Une telle modification appelle des changements dans les perspectives, dans les pratiques et dans les modes d'organisation scolaire. Pour prendre un exemple, dans une maison d'apprentissage, on ne se contenterait pas de professeurs dont la compétence se limite à la maîtrise d'un contenu ; on voudrait et on s'assurerait que les professeurs soient aussi en mesure de faire apprendre ce contenu, ce qui veut dire, entre autres choses, qu'ils soient capables de définir des objectifs clairs et univoques et de les structurer, de choisir les activités d'enseignement et d'apprentissage en fonction de ces objectifs et des élèves auxquels ils enseignent, qu'ils aient recours fréquemment à l'évaluation formative et aux exercices de toutes sortes, que les notes qu'ils donnent attestent vraiment la qualité des apprentissages réalisés. Pour prendre un autre exemple, dans une maison d'apprentissage, on remplacerait le bulletin traditionnel, juxtaposition de notes et de titres de cours, par un document qui décrirait la nature et le niveau des apprentissages. Et pour prendre un dernier exemple, dans une maison d'apprentissage, l'évaluation des programmes d'études se résumerait fondamentalement à une seule question : les élèves ont-ils appris ce qu'ils devaient apprendre ?

Cette optique soulève beaucoup de réticences chez plusieurs. Se centrer sur les apprentissages conduirait à considérer le contenu des cours comme élément de seconde zone : on pourrait ainsi enseigner n'importe quoi[7]. Or, si une approche par compétences devait aboutir à des programmes dans lesquels on peut enseigner n'importe quoi – un dépliant de Provigo dans un cours de littérature, par exemple – c'est qu'on aurait mal utilisé cette approche.

Si l'on veut que les élèves apprennent, il faut qu'ils apprennent quelque chose ; et si l'on veut qu'ils fassent des apprentissages de haut niveau – c'est ce qu'on doit viser au collégial – il faut que les contenus de cours soient de haut niveau. Ainsi, la qualité du contenu est une condition nécessaire, mais non suffisante. On peut bien livrer un contenu solide et bien structuré, on n'est guère avancé si la plupart des élèves n'y comprennent rien ou s'ils se contentent de le restituer bêtement lors de l'examen pour ensuite s'empresser de l'oublier.

Des apprentissages pertinents et significatifs

Se centrer sur les apprentissages, donc, mais pas sur n'importe lesquels. Toujours en s'inspirant de l'OBE, on pourrait dire que les apprentissages visés, dans le cadre d'une approche par compétences telle qu'elle est entendue ici, sont de niveau supérieur ; ils font appel à l'intégration des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être ; ils visent le transfert et ils sont en lien avec des situations complexes que les élèves rencontreront au-delà de leur programme d'études. On ne parle donc pas de petits apprentissages « pointus » : « Utiliser le tournevis n° 104 pour visser la vis n° A257 ». Si de tels objectifs ont leur place dans un système scolaire, ce n'est pas parce qu'ils représentent, entassés les uns sur les autres, la cible ultime de l'enseignement, mais bien parce que leur atteinte contribue au développement des compétences.

> **Ce qu'on vise, en somme, c'est de se dégager du cadre restrictif et souvent artificiel de l'école, où l'élève apprend pour passer des examens**

Ce qu'on vise en somme, c'est de se dégager du cadre restrictif et souvent artificiel de l'école, où l'élève apprend pour passer des examens et où l'on juge de sa compétence sur la seule foi des notes accumulées. Or ce qui importe, ce ne sont pas, en soi, les petits apprentissages que l'élève a accumulés durant chacun de ses cours, mais ce qu'il est capable de faire, avec ce qu'il a appris, à la fin de ses études. On vise donc de grands apprentissages qui vont servir à l'élève au-delà de l'école, apprentissages qui ont toutes les chances de lui paraître significatifs parce qu'ancrés dans des situations de vie personnelle, sociale et professionnelle plutôt que dans le seul contexte scolaire.

Dans cette optique, il importe que l'élève soit fréquemment placé, tant en ce qui concerne les activités d'apprentissage que les activités d'évaluation, dans des situations complexes, semblables à celles dans lesquelles il aura, plus tard, à utiliser ce qu'il apprend. Ce ne sont donc pas seulement les objectifs qu'on cherche à dégager du cadre limité de l'école mais aussi les façons de faire apprendre et d'évaluer les apprentissages.

Cette façon de voir est sans doute assez répandue, dans les collèges, pour l'enseignement technique, là où il est relativement facile, tout au moins dans certains programmes, de circonscrire les compétences qui vont servir dans le milieu du travail. Il n'en va pas nécessairement ainsi pour l'enseignement général et préuniversitaire, plus « académique », plus centré sur les contenus disciplinaires, sur un savoir à transmettre : la saga récente des compétences au collégial en témoigne. La maladresse avec laquelle le Ministère a introduit

le concept et la piètre utilisation qu'il en a faite dans la révision des cours de formation générale n'expliquent que partiellement, à mon avis, la résistance aux compétences dont Michèle Ouimet a rendu compte dans *La Presse*[8]. Il y a, derrière le fait de fixer des objectifs d'apprentissage de niveau élevé, qui font appel à l'intégration et au transfert et qui ne sont pas limités au contexte scolaire, une autre façon de voir l'école et de situer l'apport des disciplines dans la formation, façon de voir à laquelle tous les professeurs sont loin d'être gagnés.

Ce qu'on semble craindre le plus, lorsqu'il est question d'approche par compétences, c'est de s'enfermer dans une perspective utilitariste où la formation ne serait dictée que par les besoins immédiats du marché du travail ou des universités. Le danger existe sans doute, mais il me semble lié davantage à l'utilisation qu'on pourrait faire d'une approche par compétences qu'aux fondements mêmes de cette approche. Que je sache, les collèges n'appartiennent ni au marché du travail, ni à l'université. C'est à la société de décider quelle formation les collèges doivent offrir, et les collèges, c'est le moins qu'on puisse dire, ont droit au chapitre. Viser à former, au collégial, des personnes capables d'agir en citoyens éclairés, en consommateurs avertis, capables d'apprécier la musique, le cinéma, le théâtre, la littérature me paraît tout à fait compatible avec une approche par compétences. On peut prendre l'exemple du collège Alverno[9], assez bien connu au Québec, où l'on travaille dans une perspective d'approche par compétences depuis bon nombre d'années (voir, dans ce recueil, p. 139) ; on s'entendra sûrement pour dire que les grands objectifs de formation – qu'on peut appeler des compétences – proposés aux élèves sont utiles, mais parler d'utilitarisme me paraît pour le moins abusif.

Il est bien évident que, présentement, les élèves font beaucoup d'apprentissages pertinents et significatifs dans les collèges. Tel ne serait pas le cas, ce n'est même plus d'une réforme dont il faudrait parler, mais bien d'une démolition et d'une reconstruction complète du collégial. Mais cela dit, il n'en reste pas moins que certains des apprentissages proposés ne sont vraisemblablement pas significatifs et pertinents et que, parmi les autres, la signification et la pertinence pourraient être sûrement plus clairement mises en évidence. Revoir les programmes et l'enseignement sous cet angle entraînerait, sans aucun doute, des changements substantiels au collégial et provoquerait une résistance certaine à l'heure actuelle.

La réussite pour le plus grand nombre

Cette visée me paraît comme l'un des aspects les plus stimulants de l'OBE[10], mais elle n'est pas spontanément accolée à une approche par compétences telle que celle-ci est véhiculée présentement au Québec. À l'évidence, c'est une visée qu'il y a lieu de retenir, compte tenu de la mission de démocratisation de l'enseignement confiée aux collèges, mission entendue au sens non seulement d'accessibilité aux études supérieures mais aussi d'accessibilité à la réussite.

Nul ne pourrait décemment faire objection à une telle visée : y a-t-il un seul professeur du collégial qui ne souhaite pas la réussite de ses élèves ? Mais ce souhait ne suffit pas.

Il faut aussi croire aux capacités de réussite des élèves, et agir en conséquence. C'est là seulement qu'on peut parler véritablement d'une pédagogie de la réussite qui, à mon sens, doit faire partie intégrante d'une approche par compétences.

Il est loin d'être certain que le réseau collégial à l'heure actuelle, dans son ensemble, adhère à une pédagogie de la réussite. La courbe normale « sévit » toujours : le succès éclatant est l'apanage de quelques-uns, la majorité est appelée à un succès moyen et quelques autres sont irrémédiablement voués à l'échec. Et à la fin du collégial, chaque élève se retrouve à peu près au même endroit de la courbe que là où il était à la fin de son secondaire, sauf quelques exceptions, qui sont justement considérées comme des exceptions.

Une pédagogie de la réussite ? Comment réagirait-on spontanément face à un enseignant dont la moyenne de classe serait de 95 % et dont les notes s'échelonneraient entre 90 % et 100 % ? Ses collègues le verraient comme un modèle à imiter et les élèves se bousculeraient pour suivre ses cours, motivés par le désir d'apprendre ? Peu probable. On dirait sans doute bien vite que ses examens sont trop faciles, qu'il est laxiste, et il se trouverait sûrement des élèves pour se plaindre de la faiblesse de leur cote Z.

Peut-on parler de pédagogie de la réussite pour un enseignement qui mise encore beaucoup sur l'effet magique de la parole du maître, où l'élève risque d'échouer s'il n'a pas « compris » du premier coup et s'il est incapable, spontanément, d'intégrer, d'appliquer et de transférer ce qu'il vient d'apprendre ? Et peut-on parler de pédagogie de la réussite lorsque l'élève est constamment jugé et qu'il risque de perdre des points – dans un contexte d'évaluation continue – à chaque fois qu'il pose un geste ?

Il faut évidemment se garder de tomber dans les extrêmes et de dire que le collégial adhère à une pédagogie de l'échec. Mais il est évident que les échecs et les notes faibles sont considérés comme des choses tout à fait normales, voire saines, pour obtenir une bonne cote Z et qu'elles témoignent malheureusement encore pour certains du « sérieux » et de la qualité d'un enseignement. Ce qui est proposé ici, c'est que la réussite soit considérée comme une chose à la portée de tous ceux et celles qui, ayant satisfait aux exigences d'entrée au collégial, se donnent la peine d'étudier. Il ne s'agit évidemment pas de « faire passer » tout le monde ou encore, bêtement, d'augmenter le taux de diplomation ; pour cela, il suffit de corriger moins sévèrement. Il y aura toujours des notes faibles et des échecs : certains élèves sont admis au collégial avec de telles lacunes de formation qu'on n'y peut pas grand-chose, d'autres y sont en « touristes » et ne consacrent pas le temps qu'il faut à leurs études. Mais avant de condamner un élève à l'échec, il faudrait lui donner sa chance : croire en sa capacité de réussir, lui montrer qu'on croit en sa capacité de réussir, et agir en conséquence. L'effet Pygmalion produirait peut-être des résultats intéressants.

Avant de condamner un élève à l'échec, il faudrait lui donner sa chance : croire en sa capacité de réussir, lui montrer qu'on croit en sa capacité de réussir, et agir en conséquence

De la subversion à l'anarchie

Les visées éducatives que j'ai retenues, pour anodines qu'elles puissent paraître à première vue, comportent, c'est ce que j'ai tenté de montrer jusqu'ici, des idées subversives qui vont à l'encontre des idées dominantes et des pratiques qu'elles sous-tendent dans les collèges. Devrait-on pousser ces idées au bout de leur logique, on aboutirait à un système qui, en comparaison avec les façons dont on fait les choses présentement, aurait toutes les apparences de l'anarchie.

Pour illustrer ce point, je m'inspire de la typologie des modèles d'application de l'OBE[11] proposée par W. G. Spady et de la façon dont ce dernier décrit la forme la plus achevée de l'OBE, ce qu'il appelle le *Transformational Outcome-Based Education*.

Ici, l'édifice scolaire tout entier serait construit à partir d'une application, pure et dure pourrait-on dire, d'un principe de dérivation. On commencerait par examiner, de façon attentive et circonstanciée, les situations de vie personnelle, sociale et professionnelle dans lesquelles les élèves vont se trouver au-delà de leurs études collégiales et l'on définirait les compétences dont ils auront besoin pour vivre adéquatement ces situations. Ces compétences deviendraient les cibles des programmes d'études à partir desquelles on préciserait les objectifs de ce qu'on pourrait appeler des « modules d'apprentissage » qu'on agencerait en fonction des objectifs de programme. On planifierait ensuite l'enseignement à partir des objectifs des « modules », puis on préparerait et on dispenserait chaque leçon en s'assurant bien qu'elle contribue à l'atteinte des objectifs du module.

On constate que le modèle repose non pas, comme dans les collèges actuellement, sur des disciplines scolaires, mais plutôt sur des situations pour lesquelles l'école doit préparer les élèves. Par ailleurs, le modèle se caractérise par une recherche sans compromis de la cohérence qui ne respecte rien sur son passage. Ainsi, on ne préjuge pas des disciplines qui doivent figurer au programme, non plus que du temps nécessaire à l'atteinte des objectifs, temps qui pourrait varier d'un objectif à l'autre. On ne présume donc pas qu'il faille maintenir les « cours » tels qu'ils existent présentement. Je laisse à chacun le soin d'imaginer ce qui se produirait si l'on devait faire sauter l'unité cours[12] au profit de modules d'apprentissage, dont la longueur pourrait être variable et qui pourraient être confiés à trois ou quatre professeurs de disciplines différentes ; et aussi si l'on se situait dans une optique de pédagogie de la réussite et qu'on permettait aux élèves de s'y reprendre deux ou trois fois pour atteindre les objectifs du module. Comment confectionnerait-on les horaires des élèves et des professeurs ? Comment ceux-ci se répartiraient-ils la tâche de travail ? Quelles seraient les conséquences sur l'embauche et sur le perfectionnement du personnel enseignant ? Et l'on peut ajouter que, dans un tel système, le bulletin traditionnel n'aurait plus de sens ; il faudrait, comme on l'a vu plus haut, produire un document où l'on décrirait les apprentissages réalisés par les élèves. Comment les élèves réagiraient-ils à un tel bulletin ? Et comment les universités feraient-elles alors la sélection des candidats ?

Une telle vision en fait peut-être frissonner quelques-uns d'horreur. Point n'est besoin de les rassurer, tant il est évident que le collégial n'est pas en mesure d'adopter ce modèle. Il faut être réaliste et tenir compte de l'état actuel des collèges. C'est donc à une application

plus « douce » d'une approche par compétences qu'il faut songer. Mais ce qui importe, me semble-t-il, c'est de se laisser guider par les visées : se centrer davantage sur des apprentissages, sur des apprentissages qu'on cherche à rendre toujours plus significatifs et pertinents, faire en sorte qu'un plus grand nombre d'élèves réussissent, en essayant d'être le plus cohérent possible. Il y a là une source de changement en profondeur de l'enseignement collégial qui, est-il nécessaire de le dire, devra bien se faire au rythme dont les éducateurs sont capables, mais qui me paraît plus inspirante et plus susceptible d'entraîner l'adhésion que le fait de se limiter à la bête mise en œuvre précipitée de mesures dont on a de la difficulté à deviner les raisons d'être.

D'une approche par compétences à un modèle intégrateur

S'arrêter ici pourrait laisser croire que les visées éducatives que je viens de présenter sont l'apanage de l'approche par compétences et que seule celle-ci pourrait permettre de les atteindre. Ce serait là avoir une vision réductionniste des choses. Il est d'autres avenues, qu'on avait déjà commencé à explorer avant « la réforme », qui, en tout ou en partie, partagent ces visées. Je retiens ici : la formation fondamentale, l'approche-programme, la planification de l'enseignement, les théories cognitives de l'apprentissage et l'aide à l'apprentissage. Ainsi, plutôt que d'être obnubilé par l'approche par compétences, d'y voir une panacée ou, au contraire, une abomination, on pourrait, en se centrant sur des visées éducatives, adopter un point de vue plus large, plus englobant dans un modèle que j'appellerai « intégrateur ».

Dans un tel modèle, on considérerait que les avenues que je viens de mentionner peuvent aussi contribuer, chacune à sa façon et en conjonction avec les autres, aux visées éducatives retenues pour une approche par compétences.

La formation fondamentale

Dans la conception qui est défendue ici, lorsqu'on parle de compétences, il n'est pas question de détails, de choses superficielles, mais bien de l'essentiel, de la globalité, des bases sur lesquelles les élèves devront prendre appui pour comprendre leur environnement et pouvoir y vivre, pour aussi être capables de continuer à apprendre par eux-mêmes. Du coup, on se retrouve de plain-pied dans le domaine de la formation fondamentale.

Formation fondamentale et compétences ne s'opposent pas, elles vont de pair ; c'est ce que nous montrent, notamment, les grands objectifs de formation retenus au collège Alverno ou encore la façon dont le Conseil supérieur de l'éducation présente la formation fondamentale. Ainsi, en considérant les compétences sous l'angle de la formation fondamentale, on évite de se centrer sur de petits objectifs « pointus » et de s'enfermer dans une perspective utilitariste. De plus, la dimension profondeur de la formation fondamentale, c'est-à-dire celle qui touche l'acquisition des assises, des concepts et des principes de base des disciplines et des spécialisations, nous invite à choisir et à structurer avec beaucoup de soin les contenus de cours sur lesquels doit reposer le développement des compétences.

Cinq caractéristiques de la formation fondamentale selon le Conseil supérieur de l'éducation[13]

a. La formation fondamentale vise le développement intégral de la personne c'est-à-dire qu'elle recoupe ce qu'on nomme généralement le cognitif, le socio-affectif et le psychosocial.

b. La formation fondamentale nécessite [...] un point d'ancrage dans un champ de savoir ou de savoir-faire.

c. La formation fondamentale vise les fondements [...] elle poursuit la maîtrise des concepts de base, des repères historiques, des démarches méthodiques. Permettant d'accéder aux fondements philosophiques, épistémologiques, historiques et méthodologiques d'un champ de savoir, elle ouvre sur la transdisciplinarité.

d. La formation fondamentale implique la cohérence. Elle se réalise à partir de savoirs organisés et intégrés. Elle s'appuie sur une cohérence disciplinaire et poursuit des apprentissages systématiques et unifiés. En ce sens, elle en appelle à l'intégration des objectifs d'un champ de formation technique et préuniversitaire. Elle exige la convergence des enseignements et la cohérence interne de la formation.

e. La formation fondamentale permet la transférabilité des apprentissages [...] elle introduit l'ouverture dans la spécialisation ; elle oppose la polyvalence à l'utilitaire ; elle oppose la transférabilité au caractère pointu des connaissances et oppose la créativité à l'exécution pure et simple.

Par ailleurs, envisager la formation fondamentale sous l'angle des compétences oblige à définir les objectifs de cette formation de façon plus précise et rigoureuse qu'on ne l'a fait jusqu'ici, pour s'assurer, en amont, qu'ils soient vraiment pertinents, c'est-à-dire liés à des situations de vie réelle et, qu'en aval, ils puissent servir à définir des objectifs d'apprentissage qui seront poursuivis dans les cours.

Je crois sincèrement que les collèges qui ont amorcé un travail en profondeur sur la formation fondamentale ont une bonne longueur d'avance sur les autres en ce qui concerne l'adoption d'une approche par compétences et que celle-ci va contribuer, de façon significative, à ce que leurs élèves acquièrent une formation fondamentale.

L'approche-programme

Parler de formation fondamentale, c'est du même coup parler d'approche-programme[14]. On pourrait dire la même chose de l'approche par compétences.

On voit en effet difficilement comment on pourrait préciser les compétences dans le cadre restreint des disciplines ou du cours par cours. Les compétences sont d'un autre ordre, celui des capacités d'intégration et de transfert des apprentissages que les élèves ont faits tout au long de leur programme d'études ; elles doivent donc être abordées sous l'angle même du programme d'études, vu non pas comme la juxtaposition d'activités d'apprentissage, mais comme un ensemble intégré d'activités. On peut en arriver ainsi à définir, pour chaque programme (c'est-à-dire pour le cheminement d'apprentissage des élèves), de grands objectifs pertinents et significatifs qui chapeautent tous les cours et toutes les interventions d'enseignement, et qui leur donnent un sens.

À partir de là, il devient plus facile pour les professeurs de travailler de concert et de situer leur apport à la formation d'ensemble à donner aux élèves du programme. Et l'on peut s'attendre que ces derniers reçoivent une formation plus cohérente.

Le contre-exemple de la formation générale que les collèges doivent dispenser depuis l'automne 1994 illustre bien la nécessité de liens forts entre approche-programme et approche par compétences. Ici, les comités de discipline ont travaillé en vase clos à définir les objectifs, les « standards » et les « activités » de chacun des « ensembles ». Le résultat : une juxtaposition d'objectifs de cours entre lesquels il faudrait être bien malin pour saisir les liens ; une formation générale éclatée qui n'est que le résultat de l'addition des objectifs de cours ; et aussi un mode à peu près unique d'évaluation des apprentissages, la dissertation, qui risque de devenir monotone, à force de répétition[15].

Il faut espérer que de telles erreurs ne se reproduiront pas dans d'autres programmes, car c'est toute la cohérence de la formation qui est en jeu. Si l'on souhaite que les enseignants travaillent en approche-programme, il faut que les programmes « par compétences » aient été conçus dans cette perspective. Si tel n'est pas le cas, ne parlons pas de programme mais plutôt d'une liste de cours ; ne parlons pas de développement de compétences mais plutôt d'un apprentissage en mosaïque.

La planification de l'enseignement

Au fil des ans s'est développée dans les collèges une expertise certaine en matière de planification de l'enseignement. Celle-ci repose sur un principe fort simple. Il y a des choses à faire apprendre. Celles-ci, les objectifs et les contenus qui y correspondent, doivent être précisées et structurées. Les cibles étant déterminées, il faut choisir les moyens, activités d'enseignement et d'apprentissage, appropriés pour les atteindre. Enfin, il faut prévoir, avec l'évaluation, comment on pourra juger de l'atteinte des cibles.

La planification est donc l'interface entre l'intention et sa réalisation. Qu'on parle maintenant d'approche par compétences n'y change évidemment rien ; le principe de la planification demeure valable et la planification elle-même tout aussi nécessaire.

En fait, l'approche par compétences oblige, il me semble, à planifier l'enseignement de façon beaucoup plus serrée qu'on ne l'a fait jusqu'ici. Dorénavant, à tout le moins pour ce qui concerne la formation générale, il n'y a, dans chaque cours, qu'une grande cible d'apprentissage dont il faut évaluer l'atteinte lors d'une épreuve finale. Cela oblige les professeurs à porter une grande attention à la structure du contenu et des objectifs, au choix des activités, aux moyens d'évaluation et à s'assurer de la cohérence de l'ensemble. Il faut faire en sorte que tous les éléments du cours soient orientés vers l'atteinte de la cible d'apprentissage visée et que l'évaluation atteste l'atteinte de cette cible.

Il faut souligner ici que la nouvelle façon dont le Ministère présente les cours, par objectifs, « standards » et « activités d'apprentissage », n'est pas des plus heureuses et crée beaucoup de confusion pour les professeurs qui ont à planifier leur enseignement à partir des devis ministériels. Il est à espérer qu'on en revienne le plus rapidement possible à un cadre

pédagogique et à une terminologie avec lesquels on avait pris l'habitude de travailler dans les collèges.

Les théories cognitives de l'apprentissage

Je laisse aux spécialistes le soin de se pencher sur cette question. Il semble toutefois au profane que je suis que ces théories peuvent fournir un cadre qui permet de mieux comprendre ce que sont les compétences et la façon dont elles se développent. Elles devraient ainsi aider les professeurs à intervenir efficacement en vue d'aider l'élève à faire un traitement de l'information qui aboutit à l'intégration et au transfert de l'apprentissage[16]. Les réflexions et les recherches, au Québec, de Michel Saint-Onge, Jacques Tardif, Mario Désilets, Lise Saint-Pierre, et ailleurs de Michel Develay, Jean-Pierre Astolfi et Pierre Gillet, pour ne nommer que ceux-là, vont dans ce sens et suscitent beaucoup d'intérêt au collégial, intérêt qui devrait vraisemblablement s'accroître dans le cadre d'une approche par compétences.

L'aide à l'apprentissage

Il existe une solide tradition d'aide à l'apprentissage dans les collèges. Le Ministère y a d'ailleurs contribué avec la création d'une session d'accueil et d'intégration. Le lien entre cette tradition et l'approche par compétences reste cependant à faire.

Or, si l'on considère cette session d'accueil, de quoi est-il question, sinon de permettre aux élèves d'acquérir des compétences de base, c'est-à-dire des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui vont leur permettre de pouvoir faire face au « métier » d'élève au collégial.

Mais l'aide à l'apprentissage ne saurait se résumer à ces seules sessions. Dans l'optique qui est retenue ici, l'aide à l'apprentissage est une visée que tous les professeurs doivent avoir. On l'a vu, le rôle de ces derniers n'est pas de « donner des cours », de passer leur matière mais justement d'aider le plus grand nombre possible d'élèves à apprendre dans les cours, avec le contenu disciplinaire. C'est ici en quelque sorte que culmine un modèle intégrateur. L'approche par compétences, l'approche-programme, la formation fondamentale et la planification doivent converger vers le développement des compétences, et cette convergence doit donner lieu, dans la classe, à des interventions qui vont favoriser la réussite. Parmi celles-ci, j'ai mentionné les interventions inspirées des théories cognitives de l'apprentissage qui peuvent contribuer à rendre l'enseignement plus efficace. J'en ajoute deux autres qui émergent dans les collèges et qui ne sont pas sans lien avec les théories cognitives. Il y a, d'une part, l'évaluation formative à laquelle on s'intéresse de plus en plus au collégial et qui constitue un moyen privilégié pour aider les élèves à apprendre. Il y a, d'autre part, la pédagogie différenciée[17], dont la percée est plus timide, mais qui s'impose à l'évidence pour peu qu'on veuille tenir compte de la diversité de la population étudiante et qu'on se centre sur l'apprentissage.

> **L'aide à l'apprentissage est une visée que tous les professeurs doivent avoir**

Conclusion

Si l'on tente d'avoir une vue d'ensemble de ce qui précède, on pourrait dire que, dans un modèle intégrateur, l'approche par compétences, la formation fondamentale et l'approche-programme sont des perspectives à partir desquelles on va choisir, préciser et organiser les grands objectifs de formation et, ensuite, structurer et dispenser l'enseignement. La planification est l'interface entre le projet déterminé dans ces trois perspectives et les interventions d'enseignement par lesquelles on aide les élèves à apprendre.

Ce modèle est bien évidemment une ébauche et il demande à être raffiné, nuancé, complété : l'approche par compétences, l'approche-programme et la formation fondamentale ne sont pas que des perspectives ; il y a sûrement d'autres éléments, notamment en ce qui concerne les interventions, qui pourraient être ajoutés ; on devrait aussi sans doute y inclure des aspects relatifs à la révision des programmes et à la gestion pédagogique. Il faut donc le voir comme un essai d'intégration en vue de donner plus de sens aux éléments qui le composent et d'établir des liens entre ces éléments et des visées éducatives. En procédant ainsi, on donne préséance au « pourquoi » sur « le comment » et l'on pose les bases d'un projet d'établissement, qui porte sur les élèves, sur les apprentissages qu'on leur propose et sur les moyens à prendre pour les amener à faire ces apprentissages : un projet dont les visées sont partagées, qui mise sur les acquis et qui s'ouvre sur le changement.

Notes et références

1. Compte tenu de l'inutilité de la nouvelle appellation « ensemble » pour ce qui est et reste un cours, compte tenu aussi du fait que les « standards » retenus par le Ministère, à tout le moins dans les devis de formation générale, ne sont pas des standards et que les « activités d'apprentissage » ne sont pas non plus des activités d'apprentissage, je considère qu'il faut utiliser ici les guillemets.

2. Sachant que toute tentative de traduction risquerait de créer une controverse, il me paraît prudent de m'en tenir à l'appellation OBE.

3. Le numéro de mars 1994 de la revue *Educational Leadership* est entièrement consacré à la question.

4. Voir à ce sujet : SPADY, William G., « It's Time to Take a Close Look at Outcome-Based Education » dans *Outcomes*, été 1992, vol. 11, n° 2, p. 6-13.

5. FINN, Chester, « The Biggest Reform of All » dans *Phi Delta Kappan*, avril 1990, p. 585-592.

6. GOULET, Jean-Pierre, « L'approche-programme : quelques changements en perspective » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n° 2, décembre 1990, p. 6-9.

7. La série d'articles de Michèle Ouimet (voir la note suivante) faisait dire à Agnès Gruda à propos de l'approche par compétences : « Cette approche vide l'enseignement de sa substance puisque les professeurs peuvent parler de n'importe quoi, pourvu qu'ils ne perdent pas de vue la « compétence » à faire acquérir. » (Éditorial de *La Presse*, jeudi 20 octobre 1994)

8. OUIMET, Michèle, « Cégeps. La réforme en folie » dans *La Presse*, 18, 19 et 20 octobre 1994.

9. Tiré de : LALIBERTE, Jacques, « Alverno : une réforme pédagogique riche d'enseignements » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 2, n° 4, mai 1989, p. 38-42.

10. SHRINER, J. G., J. E. YSSELDYKE, M. L. THURRLOW et D. HONETSCHLAGER, « "All" Means "All" Including Students with Disabilities » dans *Educational Leadership*, mars 1994, p. 38-42.

11. Voir SPADY, W. G., *op. cit.*

12. Pour le président du Conseil supérieur de l'éducation, l'adoption d'un nouveau modèle de gestion en éducation, qui miserait sur l'intégration plutôt que sur la juxtaposition des cours, exige « de sortir de l'espace-cours comme lieu exclusif d'identité professionnelle et de la discipline comme définissant à elle seule la pratique de l'enseignement ». BISAILLON, Robert, « Changer le modèle de gestion : une nécessité pour le succès de la réforme » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 8, n° 1, octobre 1994, p. 13-17.

13. Tirées de : Conseil supérieur de l'éducation, *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur*, Québec, 1989, p. 9-10.

14. DORAIS, Sophie, « Réflexion en six temps sur l'approche-programme » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n° 1, septembre 1990, p. 37-41.

    MORIN, Bernard, « Programme d'études et compétence des étudiants » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 2, n° 4, mai 1989, p. 32-37.

15. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Direction générale de l'enseignement collégial, Formation générale, *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*, Québec, s.d.

16. Mario Desilets et Jacques Tardif en ont fait une démonstration intéressante dans « Un modèle pédagogique pour le développement des compétences » (*Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 2, décembre 1993, p. 19-23).

17. AYLWIN, Ulric, « La pédagogie différenciée fait son entrée au collège » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 3, mars 1992, p. 30-37.

Enseigner... et faire apprendre

- Objectifs et stratégies
- Quelques interventions particulières
- Les habiletés de niveau supérieur
- L'étude
- L'évaluation des apprentissages

Les objectifs pédagogiques : pour ou contre ?

Michel SAINT-ONGE

Les objectifs pédagogiques constituent une composante essentielle de l'enseignement et de l'apprentissage. L'approche behaviorale des objectifs, tout en ayant conduit à des progrès pédagogiques significatifs n'a pas permis toutefois de tirer des objectifs tout le profit qu'on pourrait en escompter. Il convient, dès lors, d'explorer de nouvelles voies qui pourraient permettre de nommer les résultats attendus de l'enseignement et de les intégrer dans un projet éducatif et dans un projet pédagogique cohérents.

Les objectifs pédagogiques font désormais partie de l'univers de la profession enseignante et, au collégial, on en retrouve dans tous les plans de cours. Au départ, l'attention était exclusivement fixée sur les comportements. Depuis, le monde des objectifs est devenu plus complexe : on s'est préoccupé du développement de caractéristiques cognitives comme la pensée formelle, du développement de structures mentales comme les concepts, du développement de capacités intellectuelles comme la résolution de problèmes et maintenant on s'intéresse aussi au développement de la métacognition.

Des comportements observables, on est ainsi passé aux structures internes qui sous-tendent ces comportements. L'évolution des théories de l'apprentissage conduit aujourd'hui à admettre que l'effet de l'enseignement n'est pas l'adoption par l'élève d'un comportement particulier, mais bien la construction, par cet élève, d'une nouvelle capacité cognitive. Les objectifs pédagogiques sont pourtant toujours formulés en termes de comportements. Pourquoi, malgré les changements survenus dans notre compréhension de l'apprentissage, la formulation des objectifs ne semble-t-elle pas avoir évolué ?

Les choses se compliquent aujourd'hui encore davantage du fait qu'au-delà des objectifs pédagogiques de chaque cours, on vise la formation fondamentale de l'élève, sa formation générale et le développement de compétences. Pour les professeurs, les exigences deviennent confuses. Comment doit-on articuler la formation fondamentale, les compétences et les objectifs d'apprentissage de chacun des cours ? N'est-ce pas là essayer de courir plusieurs lièvres à la fois ? Comment

SOURCE :
Pédagogie collégiale,
vol. 6, n° 2, décembre 1992,
p. 23 à 28 et vol. 6, n° 3,
mars 1993, p. 10 à 15.

peut-on raisonnablement poursuivre autant d'objectifs dans le cadre d'un trimestre, en ne disposant que de quinze semaines, évaluation incluse ?

Compte tenu de la multiplicité des approches, de la nécessité d'établir une cohérence dans les demandes faites aux professeurs et des difficultés que la situation actuelle entraîne dans l'établissement des orientations à donner aux cours, il n'est pas inutile de se demander, comme les élèves le demandent parfois : « À quoi ça sert tout ça ? ». Prenons un peu de recul et cherchons à comprendre l'utilité des objectifs pédagogiques et les différentes façons de les concevoir.

Pourquoi des objectifs pédagogiques ?

Les objectifs et l'enseignement

Il n'y a pas très longtemps, on pensait encore communément que l'enseignement était une activité qui vient naturellement à qui « connaît sa matière ». On en parlait généralement comme d'un processus simple, « faire la classe », qui produit des résultats tout aussi simples, « faire travailler les élèves ». Ce n'est que très récemment qu'on s'est soucié de développer un modèle théorique qui permette de comprendre le travail des enseignants et de l'envisager comme une activité professionnelle.

Évidemment, l'enseignement, c'est ce que les enseignants font à l'école. Ils travaillent avec les élèves, ils travaillent pour les élèves. Dans ce contexte général, ils font beaucoup de choses : ils donnent des consignes de travail, ils font des exposés, ils organisent du matériel d'apprentissage, ils planifient leurs activités, ils réagissent émotivement aux élèves et à leurs productions, ils apprécient les progrès des élèves... L'enseignement est donc une activité complexe. Mais en quoi cette activité est-elle une activité professionnelle ? Malgré sa complexité, ne peut-elle pas être exercée par toute personne qui a déjà fréquenté assez longuement l'école ? On se rend bien compte que les enseignants n'obtiendront jamais une véritable reconnaissance professionnelle tant qu'on croira que leurs services peuvent être rendus par n'importe qui, par des gens sans formation spécialisée, par des gens sans expérience.

On peut aujourd'hui définir l'enseignement comme l'ensemble des procédures et des activités menées par les personnes chargées de la direction du processus d'apprentissage. Cependant, pour qu'une activité professionnelle soit reconnue comme telle, il faut pouvoir établir un lien certain entre les gestes posés et des changements observés. Une profession est valorisée lorsque son efficacité est démontrée, lorsqu'on ne peut attribuer au hasard les changements qu'elle prétend susciter. Pour cela, il faut arriver à décrire au préalable les changements attendus. Ainsi, on sait bien qu'il faut du temps pour recouvrer la santé lorsqu'on est malade. Mais si l'on recouvrait la santé aussi sûrement avec le temps qu'avec une intervention médicale, on n'accorderait certainement pas à la médecine l'importance qu'on lui reconnaît aujourd'hui. Dans ce cas, le lien peut être établi entre l'action posée et l'altération de symptômes définis. Essentiellement, on valorise la médecine parce qu'on lui reconnaît la capacité d'atteindre des **objectifs** (des résultats prévisibles désirables) grâce à ses méthodes d'intervention.

Ainsi, lorsqu'on souhaite la reconnaissance des compétences professionnelles des enseignants, on ne peut éviter l'effort d'établir un lien explicite entre méthodes et résultats. C'est pourquoi, depuis quelques décennies, on tente de répondre aux questions suivantes :

- Dans quelle mesure le processus d'apprentissage peut-il être « dirigé » par un professeur ?
- Peut-on prédire les résultats spécifiques qu'un enseignement obtiendra chez les élèves ?
- Quelles sont les activités des professeurs qui influenceront les élèves dans telle direction, de façon qu'ils ressortent de la situation d'enseignement différents de ce qu'ils étaient auparavant ou de ce qu'ils auraient été sans l'influence du professeur ?

La question des objectifs pédagogiques se situe donc dans le cadre de cette recherche de valorisation de l'enseignement par l'établissement d'un lien explicite entre des activités et des changements chez l'élève. Et si, après des luttes stériles pour déterminer *la bonne* façon de faire, on reconnaît aujourd'hui la validité relative d'un grand nombre d'activités d'enseignement, il nous reste à savoir *quand, avec qui* et *pourquoi* ces interventions sont efficaces. Seule l'identification précise des objectifs pédagogiques poursuivis peut permettre d'évaluer le potentiel pédagogique d'une activité constitutive d'une méthode d'enseignement.

Les objectifs et l'apprentissage

D'après Berbaum[1], apprendre, c'est « acquérir cette familiarité avec une situation qui fait qu'il n'y a plus d'hésitation lorsqu'on s'y trouve confronté, qui fait que nous pouvons même prévoir ce qui va se passer lorsque nous agissons d'une certaine manière ». On constate dès lors que ce qui oriente une démarche d'apprentissage, c'est en grande partie le résultat qu'on veut atteindre. « D'une manière différente, on peut dire qu'apprendre permet de répondre à une impulsion, à un désir de changement qui correspond à un besoin de réaliser des potentialités qu'on porte en soi, d'accroissement de ses possibilités. » Pour qu'il y ait apprentissage, il faut qu'il y ait un projet, une intention d'acquérir des capacités nouvelles. L'apprentissage a toujours une finalité : changer une manière de faire, une manière de voir le monde, pour en arriver à une plus grande efficacité. Aussi, on peut affirmer que la réussite de l'apprentissage scolaire est en rapport avec la connaissance qu'on peut avoir des buts qu'on poursuit et le degré d'engagement à l'égard du projet ainsi défini.

L'apprentissage apparaît ici comme la démarche poursuivie entre l'adoption d'un projet et sa réalisation. Il importe donc que les élèves voient un lien entre les buts visés par la formation, les activités correspondantes et le sens ou l'orientation qu'ils souhaitent pour leur propre développement. Chaque fois que le lien n'est pas visible, les élèves posent inévitablement la question « Mais à quoi ça sert d'apprendre ça ? », ce qui n'indique sûrement pas un engagement de leur part. À l'intérieur de cette façon de comprendre l'apprentissage, le rôle de l'objectif pédagogique est clair : rendre explicite l'intention, le projet de changements, poursuivi dans les tâches et les situations qui constituent un cours.

Un objectif pédagogique, c'est l'énoncé qui exprime le résultat qui est visé à travers des activités d'apprentissage placées en séquence à travers un cours.

Prenons un exemple d'apprentissage. Je regarde à la télé un match de soccer. Je trouve la performance des joueurs extraordinaire. Le plaisir qu'ils éprouvent à compter des points m'apparaît tellement grand que je souhaite le ressentir moi-même. Je me donne alors un programme d'entraînement. Chaque jour, je joue avec un ballon et je cherche à atteindre une cible. Un jour, je réalise que je suis devenu très habile mais que le jeu est trop statique. Je commence à jouer avec des amis. Encore là, le défi devient insuffisant par rapport à mon projet. Je m'inscris à un club. L'entraîneur me fait remarquer que je manque de résistance. Il me prescrit des exercices de conditionnement. Après quelque temps, je constate une plus grande capacité à faire de l'entraînement. On me fait alors remarquer ma perception des jeux, l'efficacité relative de mes gestes, le non-respect de certaines règles... Tout cela me conduit un jour à un match officiel. L'équipe gagne. Ma contribution est soulignée. Je me donne un autre projet : être accepté au niveau professionnel.

Ce qu'il faut constater ici, c'est la précision de l'objectif, la pertinence des situations par rapport à cet objectif et le rôle de l'évaluation qui vient confirmer les progrès de développement de mes capacités. La beauté de ce récit réside dans la cohérence entre ces éléments. Le défi de l'enseignement, c'est de créer une telle cohérence et la recherche de celle-ci commence par l'identification et l'expression des possibilités des élèves qu'on souhaite développer, par la définition des objectifs d'apprentissage.

La formulation des objectifs

Si l'on s'entend pour appeler « objectifs pédagogiques » les énoncés qui décrivent les effets obtenus chez les élèves par l'enseignement, on ne s'entend pas nécessairement sur la nature de ces effets. C'est pourquoi on retrouve diverses façons d'aborder les objectifs utilisés par les enseignants : les *objectifs de type comportemental*, les *objectifs de type cognitif*, les *éléments fondamentaux de la formation*, les *compétences à développer*.

Notons ici que la première approche est appuyée par un outillage pédagogique et qu'elle a donné naissance à maintes expérimentations et recherches ; les autres sont, pour l'instant, des pistes d'exploration par lesquelles on tente de dépasser les limites inhérentes à l'approche comportementale.

Les objectifs de type comportemental

Dans l'« approche scientifique de l'enseignement », telle que préconisée par B. F. Skinner dans les années soixante-dix, il est apparu indispensable d'identifier les comportements désirables afin de pouvoir les renforcer, les faire suivre d'une récompense ou du moins d'un effet positif. Dans cette optique, en effet, l'apprentissage devrait résulter de l'association d'une réponse (un comportement) et d'un effet positif (récompense). Il devenait alors nécessaire de rendre explicites les comportements attendus.

Il fallait, dans la perspective behaviorale, décrire **à court terme** les actions que les élèves doivent réaliser. Le comportement est en effet observable, il peut être indiqué à l'élève qui peut le contrôler. L'objectif, alors, devait décrire **la plus petite unité d'acquisition lors d'un apprentissage**.

Sous l'influence de R. F. Mager[2], on s'est donné un ensemble de règles strictes afin de définir et de formuler les objectifs pédagogiques. Ainsi, on s'attend désormais qu'un objectif pédagogique présente obligatoirement quatre éléments :

- le comportement observable chez l'élève (au moyen d'un verbe d'action) ;
- l'objet d'activité ou le domaine d'application ;
- les conditions dans lesquelles le comportement devra se manifester ;
- le critère d'acceptabilité de la performance.

Un exemple de l'application de ces règles aux objectifs pédagogiques serait : « Rédiger une composition anglaise d'une page sur l'automne, en utilisant seulement un dictionnaire anglais-français et en ne faisant pas plus de dix erreurs d'orthographe lexicale ou grammaticale ».

- ***La fonction des objectifs de type comportemental***

Dans l'approche behaviorale, le comportement doit être une **réponse à un stimulus**. Dans cette pédagogie, l'objectif d'apprentissage devient un comportement d'étudiant qui répond à une action d'enseignant et il constitue le principe organisateur de l'apprentissage. En effet, c'est ce qu'on veut obtenir de l'élève qui détermine l'action d'enseignement à mettre en œuvre. Théoriquement, l'objectif fournit trois choses :

- un guide d'apprentissage pour l'élève (le comportement qu'on attend de lui) ;
- des indications pour évaluer l'apprentissage (l'indicateur de la maîtrise) ;
- une stratégie d'enseignement (les stimuli devant provoquer les comportements).

Appliqué à la lettre, l'enseignement par objectifs devrait être différent des autres formes d'enseignement. Il se distingue de l'enseignement traditionnel qui est guidé par la *logique d'exposition de la discipline enseignée*. Il se distingue de l'enseignement stratégique (cognitif) qui cherche à construire des stratégies d'enseignement en fonction des *opérations de construction du savoir des élèves*.

L'enseignement construit sur la base des objectifs pédagogiques comportementaux s'appuie sur des *comportements à court terme, ponctuels* et des *séquences possiblement discontinues*, sans lien avec les autres apprentissages. Cette approche laisse croire que tout apprentissage, s'il est défait en petites unités, peut être fait par tous les élèves.

- *L'apport des objectifs de type comportemental*

Avec le recul que permet l'expérience, il est maintenant possible d'évaluer l'effet réel de l'approche behaviorale. Afin de vérifier si les objectifs comportementaux ont réellement contribué à l'amélioration de l'enseignement, reprenons chacune des trois fonctions mentionnées plus haut (guider l'élève, évaluer l'apprentissage et structurer l'enseignement) et examinons les résultats obtenus.

› *Guider l'élève*

Les objectifs pédagogiques étant formulés en termes d'actions, ils offrent l'avantage d'indiquer clairement à l'élève ce qu'on attend de lui. Ainsi, croyait-on, les élèves comprennent facilement ce qu'ils doivent faire pour apprendre et peuvent imaginer le type d'évaluation qui sera faite.

Mager défendait l'idée que les objectifs, décrits en termes de comportements, devraient être présentés aux élèves avant que ne débute l'enseignement. C'est cette idée qui a été à l'origine du plan de cours qui devient, pour l'élève, un plan d'étude. Grâce à ce document, les élèves sont informés de ce qu'on attend d'eux et peuvent réaliser que les activités d'apprentissage choisies servent à la réalisation de ces objectifs. De plus, cet outil de travail permet d'éliminer le caractère arbitraire de l'évaluation. Le travail des enseignants peut donc ainsi gagner en objectivité aux yeux des élèves. Logiquement, cette pratique de la remise d'un plan de cours, construit à l'aide des objectifs comportementaux, devrait démontrer que les actions des professeurs et des élèves sont orientées dans le même sens, celui de l'apprentissage.

L'expérience démontre malheureusement que cette logique peut être contournée par les habitudes de travail des élèves. En effet, des études[1] révèlent que, donnés ainsi, avant l'enseignement, les objectifs de type comportemental amènent souvent les élèves à réduire leur perspective, à ne centrer leur attention que sur le seul aspect limité des performances perçues comme nouvelles, à négliger des aspects incidents qui donnent pourtant souvent un sens à l'apprentissage. On constate donc que l'application intégrale du modèle proposé par Mager produit chez les élèves un rétrécissement indésirable de l'activité d'apprentissage. Ils semblent interpréter les attentes des professeurs comme étant une simple imitation, une fois pour toutes, des comportements qui leur paraissent nouveaux. Pour eux, seuls les objectifs susceptibles d'apparaître à l'examen méritent une certaine attention. Aussi, sont-ils souvent aux aguets des seules performances indiquées au plan de cours. Ils attendent l'énoncé d'une définition, la démarche d'application d'un processus de résolution de problèmes. Ils négligent alors le sens des définitions et la nature du problème traité. Il y a un risque, par l'application machinale de la méthode de Mager, de laisser entendre qu'apprendre c'est répéter la « bonne » réponse, celle du professeur, ou choisir le « bon » comportement, celui qui a été rattaché à un stimulus, à une question ou à une situation, et rien de plus.

Par contre, on a pu constater que, placés après l'enseignement et avant l'évaluation, les objectifs comportementaux (les objectifs restreints, défaits en petites unités) viennent renforcer les apprentissages, sans les restreindre. Après l'enseignement, l'énoncé des

objectifs a plus de sens pour l'élève. Il rappelle alors des réalités connues. Il indique maintenant ce qu'il faut faire une fois l'apprentissage accompli. Il permet ainsi de mieux guider l'étude. Tout porte à croire que des élèves ayant reçu les objectifs après l'enseignement réussissent mieux aux examens que des élèves les ayant reçus avant le cours.

On peut comprendre ces résultats de recherche du fait qu'un élève informé au point de départ qu'il aura à énoncer une définition de l'anthropologie, par exemple, aura tendance à attendre que ce terme apparaisse pour y porter attention. Il aura également tendance à confondre une définition avec « la » définition, puisque l'objectif lui demande d'en donner une. Il risque de limiter son attention, de développer des stratégies lui permettant de vérifier si le comportement retenu est bien suffisant, de se contenter d'une mémorisation machinale. Par contre, informé après l'activité d'apprentissage qu'on s'attend qu'il puisse donner une définition, l'élève qui aura été réceptif à l'ensemble des informations pourra retourner à ses notes de cours en faisant une démarche intellectuelle qui dépasse la mémorisation.

On constate donc que ce qu'on prévoit retirer comme avantage du caractère concret de l'énoncé d'une performance peut être diminué à cause du caractère nécessairement restrictif d'un tel énoncé et aussi du fait que cet énoncé peut conduire les élèves à la simple répétition machinale du savoir des autres. L'apprentissage est un processus complexe qui doit engager la personne tout entière dans la construction de son propre savoir. L'énoncé d'objectifs de type comportemental n'a pas en soi le pouvoir de produire l'apprentissage chez l'élève. C'est l'exploitation pédagogique qui en est faite qui détermine son effet chez les élèves.

› Évaluer l'apprentissage

Les professeurs habitués à travailler avec les objectifs comportementaux ont aujourd'hui peine à imaginer comment l'évaluation des apprentissages pourrait se faire objectivement sans l'usage de tels objectifs. C'est certainement dans le domaine de l'évaluation des apprentissages que les objectifs pédagogiques ont le plus influencé les pratiques. On comprend bien maintenant que, sans objectifs préalablement établis, tous les jugements de valeur sont équivalents. C'est toujours en fonction d'un objectif qu'un jugement a du sens. Ainsi, si les objectifs du jeu de fléchettes n'étaient pas connus, chacun des joueurs pourrait prétendre avoir gagné : l'un aurait réussi à éviter la cible, l'autre aurait placé le plus grand nombre de ses fléchettes dans le haut de la cible, un autre aurait placé une fléchette par quadrant. Chacune de ces performances pourrait constituer un défi valable pour chacun des joueurs. Seul l'énoncé de l'objectif permet effectivement d'établir le système des points et le mode de détermination des gagnants.

Objectifs et évaluation sont désormais indissociables en éducation. Par contre, on semble souvent croire qu'il suffit que des objectifs soient fixés pour pouvoir exiger qu'ils soient atteints, pour qu'on soit autorisé à en mesurer la réalisation.

L'atteinte d'un objectif dépend pourtant bien plus de la qualité des méthodes dont on dispose que de la qualité de la formulation des objectifs. On oublie parfois cette vérité toute simple et on se demande pourquoi il y a peu de progrès pédagogique malgré l'adoption des

objectifs pédagogiques. Ces objectifs ne se substituent jamais aux interventions des professeurs qui, elles, ont un effet sur l'apprentissage.

Les développements de la docimologie, mais surtout l'adoption par de nombreux enseignants d'une approche de l'évaluation à partir des objectifs, ont contribué à faire progresser les pratiques d'évaluation des apprentissages. À cet égard, il faut reconnaître un effet bénéfique à l'adoption des objectifs d'apprentissage de type comportemental. Par contre, l'ignorance qui entoure les méthodes d'enseignement ou du moins la méconnaissance du rapport entre les objectifs et les méthodes utilisées constitue une limite très grande à l'amélioration de l'enseignement. Parce qu'on a tout axé sur les objectifs et l'évaluation, les objectifs pédagogiques constituent une menace aux yeux de certains enseignants. Ceux-ci craignent, à juste titre, de devoir répondre seuls de l'atteinte des objectifs éducatifs qui ne sauraient être atteints par leur seule intervention. Ils craignent aussi que des objectifs trop ambitieux ne soient fixés compte tenu des élèves qu'ils rencontrent, du temps dont ils disposent et des méthodes qu'ils maîtrisent. La crainte d'avoir à rendre des comptes n'est pas due à la grande cohérence qu'obligent les objectifs. Elle est due à l'approche peu professionnelle qui consiste à réduire l'enseignement à l'énoncé d'objectifs et à la mesure de leur atteinte.

Structurer l'enseignement

Il est tout à fait concevable de déterminer les méthodes d'enseignement en fonction d'objectifs pédagogiques. Les choses se sont d'ailleurs toujours faites ainsi. L'enseignement a toujours été une activité intentionnelle, une activité exercée en fonction de certains résultats à atteindre. Avec l'adoption d'objectifs exclusivement comportementaux on assiste, malheureusement, à un appauvrissement des interventions pédagogiques.

On constate que l'utilisation d'objectifs comportementaux amène les enseignants à construire des séquences courtes et, conséquemment, à ne poursuivre généralement que des objectifs de faible niveau. L'insistance sur le découpage, héritée de l'approche behaviorale, a conduit à une progression méticuleuse, interrompue à chaque étape par l'évaluation. Cela a produit un mouvement de centration sur des objectifs à court terme. L'important est devenu : « franchir chacune des étapes ». Les pratiques d'évaluation continue se sont développées dans l'ignorance des objectifs terminaux, des niveaux plus complexes. L'abandon des évaluations terminales, des évaluations synthèses, a encouragé la baisse du niveau des apprentissages en ramenant l'évaluation à la vérification d'acquis mineurs, au jour le jour.

Des conseillers pédagogiques ont tenté d'apporter des corrections à cette situation par l'utilisation des taxonomies, le recours à la notion d'objectif général, la structuration des cours en unités plus vastes. Avec Viviane et Gilbert De Landsheere, il nous faut reconnaître que, malgré les efforts consentis, l'approche des objectifs pédagogiques de Mager a conduit les enseignants à faire l'économie d'une démarche complexe d'analyse qui parte des finalités de l'éducation pour aboutir aux objectifs d'apprentissage. Car déterminer un objectif pédagogique, c'est plus complexe que de se poser les trois questions proposées par Mager : a) que doit être capable d'accomplir l'élève ? b) dans quelles conditions sa performance devra-t-elle se dérouler ? c) quel niveau de performance attend-on de lui ?

Des objectifs, des buts et des finalités

En fait, l'approche par le résultat immédiat (*outcome approach*) ne peut être appliquée sans que l'on considère les buts et les finalités. On peut, à titre d'exemple, présenter sous forme de tableau, un modèle d'organisation des divers niveaux d'objectifs.

NIVEAUX	TYPES D'OBJECTIFS	EXEMPLES
Finalités éducatives	*Objectifs éducatifs*	Développer un citoyen responsable
Buts d'une discipline	*Objectifs pédagogiques d'enseignement*	Développer la capacité de prévoir et contrôler la transformation de la matière
Objectifs d'un programme d'études		Former un technicien en chimie industrielle
Objectifs généraux d'un cours		Faire maîtriser trois méthodes de réalisation des essais et mesures physico-chimiques
Objectif terminal d'un cours	*Objectifs pédagogiques d'apprentissage*	Produire un rapport d'essais physico-chimiques sur des piles, selon les normes industrielles, à l'aide d'une méthode au choix
Objectifs intermédiaires d'une activité d'apprentissage		Construire un diagramme de phase solide-liquide

On comprend que les objectifs intermédiaires, les objectifs d'une simple activité d'apprentissage, ne peuvent avoir de sens que situés dans un ensemble plus vaste. Or, les enseignants ont été formés à formuler de tels objectifs, sans chercher à établir la cohérence des interventions éducatives à partir des finalités. Ainsi, la multiplicité et l'hétérogénéité des objectifs rendent difficiles les regroupements et les recoupements ; chaque cours vise un ensemble de petits comportements à développer et il est impossible de faire des liens entre les cours.

Il faudrait en arriver à définir collectivement les résultats d'apprentissage à long terme. Et c'est dans cette perspective que se situe la préoccupation pour la formation fondamentale sur laquelle nous reviendrons en détail plus loin. L'importance accordée aujourd'hui à la définition des acquis fondamentaux visés par une formation révèle la nécessité de donner une cohérence à l'ensemble des objectifs déterminés par les enseignants. L'avantage d'une telle approche, c'est d'amener les professeurs à ne plus se percevoir comme des opérateurs isolés, affectés à des classes auxquelles ils enseigneraient seuls pour un certain temps. Grâce à l'opération de définition des attentes à long terme, les professeurs peuvent être amenés à se percevoir comme faisant partie d'une équipe où leur travail s'harmonise avec celui des autres.

Ce qu'il faut en retenir

Les objectifs pédagogiques ont donc eu des effets bénéfiques sur la cohérence des liens entre l'apprentissage et l'évaluation et sur le développement d'une approche professionnelle de l'enseignement mise au service de l'apprentissage. Leurs effets néfastes se sont fait sentir dans des méthodes d'enseignement devenues trop « pointues », des cheminements d'apprentissage devenus incohérents dans le cadre d'un programme d'études, parce que conçus uniquement sur du court terme. Les effets se sont aussi fait sentir dans les pratiques d'étude des élèves, centrés sur les gestes à poser plutôt que sur les changements à apporter dans leur mode de pensée. Ces effets néfastes, cependant, ne sauraient être attribués aux objectifs pédagogiques eux-mêmes mais plutôt à une approche réductrice de leur utilisation qui ne tient pas compte de la complexité de l'interaction entre les divers niveaux d'objectifs. Or, une telle interaction entre les objectifs de tous les niveaux est impossible à établir dans le cadre d'une conception de l'enseignement comme geste personnel isolé, centré sur les comportements.

Les difficultés rencontrées dans l'utilisation des objectifs pédagogiques définis en termes comportementaux ne sont cependant pas seulement attribuables à la complexité de l'entreprise de définition des effets de l'enseignement. Cette façon de définir des objectifs présente une limite importante : elle ne permet pas de vraiment nommer le changement qui résulte de l'apprentissage. Comme l'affirme N. F. Talyzina[4] : « La définition des objectifs qui décrit seulement le produit final, le résultat extérieur que doit fournir l'élève, ne révèle pas les transformations qu'opère l'activité psychique impliquée. »

Depuis l'abandon de l'approche behaviorale comme seul modèle d'interprétation de l'apprentissage, l'idée que l'apprentissage n'est pas l'acquisition de comportements mais bien la modification de structures mentales qui gèrent un ensemble de comportements, s'impose de plus en plus. L'intention des professeurs ne serait donc pas de faire acquérir des comportements spécifiques mais plutôt des nouvelles capacités d'intelligence. L'identification des structures qui sous-tendent ces capacités devrait permettre un nouveau mode de définition des objectifs pédagogiques.

Aujourd'hui, les comportements apparaissent comme les indicateurs de la présence de capacités, acquises ou non. Aussi, les efforts de la recherche tendent-ils à identifier les opérations intellectuelles qui rendent possibles ces capacités. Dans cette perspective, c'est le contenu disciplinaire qui déterminerait les objectifs à poursuivre parce que c'est lui qui exigerait le développement de telle capacité intellectuelle ou de telle autre.

Les objectifs de type comportemental sont-ils devenus de ce fait inutiles pour les enseignants ? Probablement pas. En effet, seuls les comportements sont révélateurs, actuellement, de la présence des capacités intellectuelles visées par l'apprentissage. Comme le souligne Daniel Hameline[5] : « Sans l'observation des comportements, je ne sais rien sur les capacités ; sans une hypothèse sur les capacités, je ne peux rien tirer des comportements. » On réalise donc que les objectifs comportementaux n'expriment pas l'objet de l'apprentissage - ce que l'élève doit développer – mais un effet de l'apprentissage. L'objectif véritable est le développement des capacités intellectuelles mais l'objectif vérifiable est la présence

de comportements intelligents spécifiques. On peut croire que les objectifs comportementaux ne devraient pas servir à la planification de l'enseignement mais plutôt servir à la préparation de l'évaluation.

Il faut redonner à l'enseignement l'espace nécessaire au développement des capacités intellectuelles supérieures. Or, la formulation comportementale des objectifs pédagogiques tend à réduire l'enseignement à la mise en œuvre de séquences courtes et d'activités peu signifiantes. En atomisant la démarche de l'élève en une série d'apprentissages multiples et partiels, cette approche ne peut que désintégrer l'enseignement. Enfin, la multitude des objectifs et leur diversité rendent impossible leur articulation en un tout cohérent lorsque les finalités n'ont pas préalablement servi de cadre à leur définition. Il conviendrait donc de repenser les pratiques d'utilisation de tels objectifs là où cela pose un problème : dans la conception de l'enseignement, dans le design pédagogique et dans la planification des cours. Par contre, la recherche n'étant pas encore assez avancée pour offrir des solutions de rechange complètes, il convient de conserver les objectifs comportementaux pour construire l'évaluation et guider l'étude.

Les pistes de développement

On peut admettre que nommer le plus clairement possible les changements attendus chez les élèves, au terme d'un cours ou d'une formation donnée, serait de nature à favoriser le développement de la profession enseignante. Cela est déjà démontré par le simple fait que l'utilisation des objectifs pédagogiques fait porter l'attention professionnelle non plus sur ce que l'enseignant fait mais bien sur l'apprentissage, sur ce qui se passe chez l'élève. Déjà, on a appris à ne plus se contenter de nobles intentions et à chercher à établir un lien réel entre les interventions d'enseignement et le développement ou le changement attendu chez les élèves. Cela a contribué à rendre aux professeurs le sentiment de leur utilité pour les élèves et pour la société à une époque où l'enseignement était dévalorisé. C'est d'ailleurs cet effort même de définition des objectifs pédagogiques qui permet aujourd'hui de remettre en question la manière de définir les objectifs.

Cette prise de conscience de la nécessité d'établir des objectifs pédagogiques s'accompagne d'une meilleure connaissance des limites de l'approche behaviorale et notamment de l'approche de Mager. On constate, d'une part, l'incohérence des démarches d'apprentissage provoquée par le morcellement des responsabilités dans la définition des finalités, des buts, des objectifs de programmes, des objectifs de cours, des divers objectifs d'apprentissage ; les liens théoriques entre les différents niveaux d'objectifs n'ont pas été établis concrètement. D'autre part, les méthodes d'enseignement ont souffert de l'approche behaviorale parce que la planification de l'enseignement et le design pédagogique s'articulaient sur des résultats immédiatement observables. Il faut donc chercher à remédier à ces difficultés. C'est à partir de ce qui se fait déjà que nous essayerons de comprendre les changements qui se dessinent dans le domaine des objectifs pédagogiques. Tout d'abord, nous étudierons l'apport de la **formation fondamentale** dans l'agencement des objectifs en fonction de finalités pédagogiques. Ensuite, nous examinerons comment la formulation des objectifs pédagogiques est appelée à se modifier sous l'influence de **l'approche cognitive**. Enfin, nous aborderons **l'approche par compétences** comme moyen pour choisir et organiser les objectifs pédagogiques.

La formation fondamentale

Berbaum a mis en évidence que, pour qu'il y ait apprentissage, il faut que se présentent ensemble trois éléments : un projet, une démarche, des résultats[6]. Il en ressort qu'une exigence essentielle de l'enseignement, c'est d'établir, de façon cohérente, un lien explicite pour l'élève entre ces trois éléments. C'est au niveau d'un cours que cette cohérence doit d'abord apparaître. Mais, pour qu'il y ait cohérence entre les cours, les enseignants ont besoin d'orienter les objectifs pédagogiques dans un même sens.

L'approche de la formation fondamentale est un bel exemple de l'effort actuel pour établir une cohérence dans les diverses interventions pédagogiques, et c'est aux professeurs qu'on fait appel pour préciser les finalités et les buts de l'enseignement. Les propositions toutes faites ne manquent cependant pas pour « inspirer » le corps professoral.

La recherche d'« universaux »

Comment établir ce qui est fondamental ? Charles Hadji propose de déterminer les invariants anthropologiques : « L'homme n'est homme que s'il parle, vit en communauté, obéit à des conventions sociales, apprend, crée et agit[7]. » Dès lors, la formation fondamentale serait le développement de ces caractéristiques : « l'intervention éducative est légitime quand elle se donne pour fin, et a pour résultat, de faire progresser l'éduqué dans les grands domaines repérés : langage et communication, vie communautaire, apprentissage et pensée, action et création[8]. » Ces « universaux » servent effectivement de base à bon nombre d'énoncés sur la formation fondamentale. On peut retenir, à titre d'exemples, ceux que présentent le Conseil national des programmes de France et le Conseil des collèges.

Au fond, il s'agit de décrire la personne idéale. Ce qui est fondamental, c'est ce qui fait l'humain développé. On rejoint alors soit les notions de développement intégral de la personne, soit les notions de développement intellectuel. On peut aussi concevoir la formation fondamentale comme la formation de base (*cf.* le Règlement sur le régime pédagogique du collégial). La base pourra alors être définie par ce qu'il est le plus important de savoir, ou encore par ce qu'il faut d'abord savoir. C'est pourquoi, selon Réginald Grégoire, la formation fondamentale peut faire référence à deux notions très différentes :

- un corpus commun de connaissances, d'habiletés et parfois de valeurs ou encore un ensemble de cours communs constituant le noyau de la formation ;
- l'ensemble des habiletés intellectuelles supérieures que devraient développer les cours d'un programme[9].

Finalités, apprentissage et développement

Si l'on conçoit la recherche sur la formation fondamentale comme une tentative de réappropriation des finalités des activités pédagogiques par les enseignants eux-mêmes, on ne peut que se réjouir. La mise en commun des valeurs a un pouvoir d'animation bienfaiteur. L'opération de définition de la formation fondamentale peut avoir un effet mobilisateur : elle permet l'émergence d'un projet pédagogique transdisciplinaire qui amène les enseignants à situer leurs interventions dans une perspective de développement humain.

Objectifs de formation fondamentale	
Conseil national des programmes de France[10]	*Conseil des collèges*[11]
– améliorer la maîtrise de la langue française, comme outil de la communication écrite et orale ; – assurer à tous les élèves un niveau de formation leur permettant de poursuivre des études dans une voie professionnelle, technique ou générale ; – poursuivre le développement des capacités à observer, à raisonner et à réaliser ; – initier aux grands domaines de la vie artistique et culturelle ; – développer l'autonomie, la solidarité, la créativité indispensables pour une vie personnelle et sociale responsable ; – faire prendre conscience à l'élève de ses capacités physiques et le rendre à même de les développer ; – faire découvrir les différents moyens d'accès à l'information ; permettre d'exercer une attitude critique à l'égard de cette information ; – amener les élèves à décider le plus objectivement possible de leur orientation [...]	– les capacités intellectuelles génériques ou supérieures (analyse, synthèse, raisonnement...) ; – la maîtrise de la langue en tant qu'outil de communication et de pensée ; – les méthodes du travail intellectuel ; – l'autonomie dans la poursuite de la formation ; – la capacité et l'habitude de réfléchir sur les questions morales et éthiques ; – l'ouverture au monde et à la diversité des cultures ; – la conscience des grands problèmes et défis de notre temps ; – la conscience de la dimension historique de l'expérience humaine ; – la capacité et l'habitude de faire des retours sur les apprentissages : l'intégration et l'établissement des liens.

Par contre, sans référence à un modèle de développement, sans l'identification des tâches développementales propres à chaque âge, il est difficile d'établir les objectifs pédagogiques à poursuivre dans chacun des cours. En effet, s'il est vrai qu'à chaque âge de la vie il faut mieux maîtriser sa langue, mieux articuler sa pensée, agir plus efficacement, exercer sa créativité etc., le problème réel n'est-il pas d'identifier les caractéristiques des étapes de développement à franchir ? Or présentement la recherche sur la formation fondamentale n'appuie pas solidement ses prétentions ou ses procédures sur une théorie explicite du développement. Aussi, les résultats obtenus dans la définition d'une formation fondamentale ramènent à des intentions généreuses mais vagues qui apparaissent souvent comme le fruit de compromis où des incohérences sont tolérées parce que ne renvoyant pas à une conception unique de l'humain et de son développement.

Le souci sous-jacent à l'effort de définition des objectifs de la formation fondamentale devrait être de mettre en lumière l'effet de développement des divers apprentissages sur les personnes. La formation pourrait alors être orientée et trouver sa cohérence dans le projet ainsi défini. L'apprentissage prendrait alors l'aspect d'une « tâche développementale », d'une

opération nécessaire à l'acquisition d'une caractéristique, d'une qualité nouvelle, en vue d'arriver à des performances idéales caractéristiques d'un développement satisfaisant. Cela suppose que le concept de formation fondamentale soit clair. Or, l'ambiguïté qui caractérise actuellement ce concept entrave l'émergence d'un principe d'agencement des objectifs pédagogiques. Pourtant, c'est seulement en organisant les apprentissages en séquences qu'il est possible de choisir des activités d'apprentissage qui font effectivement progresser les élèves. On constate ici combien le lien entre apprentissages et développement doit être mieux établi afin d'arriver à des modèles opérationnels, utilisables par les enseignants.

L'approche cognitive

L'ensemble des objectifs d'apprentissage doivent donc s'harmoniser avec cohérence par une orientation de l'apprentissage dans le sens du développement. Chaque apprentissage doit produire un changement en fonction de ce développement. Là où il y a un problème, c'est qu'on ne s'entend pas sur la nature de ces changements. Pour ceux qui croient que l'apprentissage est l'acquisition d'un nouveau comportement, l'objectif pédagogique doit préciser ce comportement. Pour ceux qui croient que ce qui perdure suite à l'apprentissage, c'est une structure interne au niveau cognitif, l'objectif pédagogique devrait nommer la structure à acquérir. Aujourd'hui, un changement dans les théories de l'apprentissage fait porter les objectifs non plus sur les comportements, mais bien sur les structures internes qui sont modifiées chez les élèves.

Le traitement de l'information

On se refuse maintenant à confondre le comportement et l'apprentissage lui-même. En effet, il devient de moins en moins acceptable d'ignorer ce qui se produit chez la personne qui apprend. On pense que l'effet permanent de l'apprentissage est l'établissement d'états persistants dans le système cognitif des individus. Ce seraient ces « structures mentales » qui rendraient possibles les diverses performances observées. On n'aurait donc pas à apprendre tous nos comportements, on aurait à développer des structures réutilisables dans l'élaboration de notre conduite. Une même connaissance, par exemple, peut servir dans un grand nombre de circonstances et participer chaque fois à l'élaboration de notre conduite. On n'aurait pas besoin, par exemple, de voir tous les arbres pour en reconnaître un. Ce qui est appris ne serait pas tant la réponse à un stimulus spécifique, mais plutôt une structure abstraite de reconnaissance et des liens permettant l'élaboration de réponses appropriées aux diverses circonstances.

R. M. Gagné[12] a proposé d'appeler « capacités » (*capabilities*) ces états persistants dans le système cognitif qui rendent les individus aptes à élaborer des ensembles de performances ou leur conduite. Cette notion était annonciatrice de l'approche cognitive. Selon cette approche, l'apprentissage a pour effet l'organisation en mémoire de structures mentales qui permettent le traitement de l'information.

Quatre idées maîtresses d'une approche cognitive de l'apprentissage selon Jones, Li et Merrill[13]

- *Les résultats de l'apprentissage sont divers et il y a des conditions particulières pour susciter chacun d'eux.*

  Ceci signifie qu'un concept ne se forme pas dans les mêmes conditions que la simple mémorisation d'une information, que la maîtrise d'une procédure ne s'acquiert pas dans les mêmes conditions que la maîtrise d'un principe. Ainsi, ce serait donc la nature des résultats attendus qui déterminerait la méthode d'enseignement.

- *Une performance est le résultat d'une structure cognitive organisée et élaborée selon certaines caractéristiques.*

  Différentes performances peuvent requérir divers types de modèles mentaux. C'est une chose de parler d'une situation politique, c'en est une autre de résoudre une crise politique. La capacité pour un élève de réaliser une performance adéquate dépend des modèles mentaux qu'il a développés.

- *La construction du modèle mental de l'élève est facilitée par un enseignement qui rend explicite l'élaboration du savoir.*

  Lorsque l'enseignement se résume à l'activité intellectuelle du professeur livrée sous forme d'informations, l'élève n'est pas engagé dans la démarche de construction de son propre savoir. Pour apprendre, l'élève doit penser avec le professeur.

- *La diversité des résultats d'apprentissage dépend de la diversité des stratégies pédagogiques.*

  Les diverses capacités ne peuvent se développer qu'en autant que l'enseignement soit assez diversifié pour le permettre. Le recours à une seule stratégie ne peut conduire à la fois, par exemple, au développement des habiletés d'analyse, de synthèse et de critique.

L'apprentissage à faire (les capacités à développer) varie selon la nature de l'information à traiter ; en analysant le contenu des cours, on peut déterminer s'il s'agit de faits, de concepts, de principes ou de procédures. De telles unités apparaissent toutefois à certains comme étant trop petites pour rendre compte de la totalité de l'activité cognitive. Le véritable apprentissage nécessite en effet la capacité de faire des liens entre les éléments, ce qu'on appelle la capacité d'élaboration. L'intérêt pour l'élaboration a conduit, entre autres, à l'introduction de réseaux de concepts dans l'enseignement et l'apprentissage et à la définition d'objectifs en termes d'habiletés cognitives supérieures. Guy Romano a proposé une liste de ces habiletés[14].

Habiletés de base

analyser
inférer
comparer
classifier
synthétiser
prédire
etc.

Stratégies de pensée

solution de problèmes
prise de décision
pensée critique
formation de concepts
pensée créatrice

Habiletés métacognitives

choisir la stratégie
surveiller l'exécution
évaluer le processus
etc.

Limites et exigences

Comme on le voit, ce que présente Romano est une liste et non pas une taxonomie. On n'a pas encore identifié de principes reconnus de mise en ordre de ces habiletés. Ainsi, la formation de concepts ne serait-elle pas une habileté préalable à la solution de problèmes ? Quels rapports entretiennent la pensée critique et les habiletés d'inférence, de comparaison, d'analyse ? N'est-ce pas là une simple application de ces habiletés ?

En outre, si l'analyse du contenu permet l'identification d'objectifs de type cognitif, chaque mot pourrait, théoriquement, donner naissance à un objectif. On ne retiendra donc que ceux qui sont utiles à la construction d'un savoir donné. Les objectifs identifieront alors les capacités qui sont absentes chez l'élève. Il va de soi que le choix de tels objectifs pédagogiques suppose qu'on connaisse l'écart qui existe entre ce que sait déjà l'élève et ce qu'on souhaite lui faire apprendre. De là les recherches sur les conceptions spontanées persistantes. Ces recherches montrent que les élèves conservent des structures mentales inadéquates malgré des années d'apprentissage. Or, l'effet de l'apprentissage devrait être de modifier ces structures ou modèles. C'est l'écart qui existe entre un modèle mental fonctionnel spontané et un modèle mental scientifique (ce qu'on veut faire apprendre) qui justifie la nécessité de l'apprentissage et qui permet de vérifier l'effet de l'enseignement.

Le projet entrepris par Gagné était d'identifier les conditions d'apprentissage de chacune des capacités visées. Mais, d'une part, les progrès effectués dans l'identification des capacités en termes de modèles mentaux n'ont pas débouché encore sur une taxonomie qui se soit imposée dans le milieu de l'enseignement ; d'autre part, les conditions d'apprentissage ne sont pas définitivement établies de façon opérationnelle, sauf pour les concepts et les informations verbales. La formulation d'objectifs de type cognitif n'a donc pas encore assez évolué pour permettre l'application d'une technologie éprouvée de l'enseignement. Ces objectifs peuvent servir de buts mais n'ont pas encore la capacité de prédire l'effet d'une intervention bien définie.

Les recherches permettront-elles l'établissement de procédures simples de formulation des objectifs de type cognitif par les enseignants ? C'est à cette condition que cette approche pourra s'imposer. Sans des taxonomies simples, des procédures rapides d'élaboration des méthodes d'enseignement, des concordances entre modèle mental et comportements afin d'assurer l'évaluation, cette approche est encore trop théorique pour être opérationnelle.

L'approche par compétences

Le projet éducatif prend racine dans les valeurs d'une société qui veut faire partager sa vision de la vie, du monde et des rapports entre les êtres avec les générations montantes. *Le projet pédagogique*, lui, prend racine dans le processus d'acquisition des capacités et des compétences nécessaires à la réalisation des projets d'une société. Le projet pédagogique est donc toujours plus spécifique que le projet éducatif. On ne peut se contenter ici, par exemple, de la finalité de la formation intégrale de la personne. On doit se donner des objectifs qui permettent de penser une action de formation cohérente. Une voie actuellement explorée est celle des compétences.

Les compétences et la façon de les définir

L'apprentissage vise un savoir-faire et se réalise par l'acquisition de nouvelles capacités. Nous savons, par l'approche cognitive, que ces capacités sont en fait des caractéristiques permanentes du système de traitement de l'information et la définition de la compétence donnée par Gillet prend ici tout son sens[15] : « un système de connaissances conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace (performance). » Une compétence, comme on le voit ici, ne se limite pas à la connaissance de situations particulières ; elle intègre des connaissances sur les objets et sur les activités.

Les compétences, contrairement aux capacités, ne sont pas universelles. Elles sont définies par des « situations ». Selon Gillet, toujours, une situation peut être définie comme une rencontre de circonstances. Ainsi, il y a une situation lorsque, dans un réseau d'événements, un individu est confronté à un enjeu qu'il y introduit et que, pour y faire face, il peut saisir des données organisables en représentations cohérentes, lui permettant de développer les procédures d'une tâche à accomplir.

Un apprentissage doit proposer un défi cognitif à la personne qui a pour tâche de résoudre un problème présent dans une situation. Selon Hoc, il y a problème dans une situation quand celle-ci place le sujet devant une tâche à accomplir, dont il ne maîtrise pas toutes les procédures[16]. Ce qui constitue la compétence, c'est la présence des capacités nécessaires à la résolution des problèmes rencontrés dans une famille de situations. Ces capacités peuvent aussi bien comprendre des informations, des concepts et des procédures que des principes et des attitudes.

En fonction des situations, il y a donc, compte tenu des problèmes à résoudre, une très grande diversité de compétences. Celles-ci peuvent être professionnelles, mais elles peuvent aussi être ludiques, civiques, parentales, etc. La démarche pour déterminer les compétences à développer dans un programme de formation serait la suivante :

- choix des situations (professionnelles, familiales, civiques...) ;
- identification des problèmes ;
- définition des compétences à acquérir ;
- spécification des capacités.

C'est à la suite d'une telle démarche qu'on pourra établir un plan de formation.

Défis et limites

Les défis que pose cette approche sont nombreux mais intéressants à explorer. En voici quelques-uns à titre d'exemples. Tout d'abord, comment choisir et analyser les situations qui nécessitent la formation ? Qui aura la compétence pour choisir les situations ? Ensuite, qui est actuellement capable d'identifier précisément les capacités exigées par une compétence ? Comment, une fois ce travail fait, structure-t-on les capacités dans une démarche

d'apprentissage significative, cohérente, engageante pour l'élève ? Ces questions nous placent devant la complexité de l'entreprise pédagogique. Elles nous placent aussi devant les limites du fonctionnement individualiste actuel car il est clair qu'une telle tâche ne peut être accomplie par un professeur isolé ; c'est là une tâche pour une équipe professionnelle bien formée. Et ces problèmes sont encore loin d'être résolus.

Malgré cela, on constate qu'avec l'approche par compétences le cadre conceptuel de saisie des objectifs pédagogiques s'est grandement amélioré. On constate également qu'une distinction grandissante s'établit entre l'entreprise éducative et l'entreprise pédagogique. L'approche par compétences laisse entrevoir le développement d'une approche professionnelle mieux articulée des besoins de formation. Elle n'offre cependant pas encore l'assurance d'une démarche opérationnelle qui engage les professeurs. Cette approche est encore trop nouvelle pour avoir démontré son efficacité.

Objectifs, planification et apprentissage

Nommer clairement ce qu'on attend des élèves au terme d'une formation est devenu une exigence à laquelle on croit maintenant assez généralement qu'il faut tendre. On admet aussi maintenant que la définition d'objectifs ne saurait constituer l'ensemble de l'activité pédagogique. Les techniques de définition des objectifs comportent des lacunes importantes, mais même si tel n'était pas le cas, il ne suffirait jamais de maîtriser de telles techniques pour réussir à faire apprendre. Énoncer des comportements ou toute autre modification attendue de l'apprentissage ne donne pas automatiquement à l'enseignant le pouvoir de les susciter. En définissant des objectifs, l'enseignant ne fait que planifier un choix de résultats à atteindre. Ensuite, il faudra planifier non pas le processus d'apprentissage mais bien les activités grâce auxquelles l'apprentissage se produira. Tout comme le médecin ne planifie pas le processus de guérison mais bien les conditions pour qu'il se réalise, l'enseignant doit planifier des activités d'apprentissage. Comme l'affirme Charles Hadji[17] : « *Si l'éducateur est architecte, ce n'est pas de l'individu, mais de l'espace où l'individu construit sa personne.* » Les objectifs pédagogiques sont donc un outil utile à la planification mais ne sont pas suffisants ; ce qui doit être planifié, c'est aussi et surtout l'activité ou les activités d'apprentissage. Car c'est l'activité de l'élève qui aura un effet sur le développement des compétences de ce dernier.

La planification des activités d'apprentissage repose cependant sur ce qu'on aura défini comme apprentissage. Cette définition dépend essentiellement de deux choses : le but poursuivi et la nature des modifications à apporter aux caractéristiques de l'élève. Tout d'abord, nous constatons que des objectifs comportementaux, définis en dehors d'une structure plus englobante de finalités et de buts, ne contribuent pas nécessairement à orienter les apprentissages en fonction d'un développement des personnes. Or, la cohérence théorique entre les finalités éducatives, les buts des programmes et les objectifs des cours, est pratiquement irréalisable dans le cadre de l'approche behaviorale, compte tenu du nombre d'intervenants, du nombre d'objectifs à agencer et des diverses approches utilisées. Il faut donc espérer des améliorations dans la définition des objectifs visant à déterminer l'orientation des objectifs dans une perspective de développement des élèves. Ensuite, il devient évident que le comportement n'est qu'un indicateur de l'apprentissage mais ne le nomme

pas vraiment. Un objectif d'apprentissage devrait nommer le changement qui se produira chez l'élève. On cherchera sûrement à formuler les objectifs pédagogiques en fonction des transformations internes visées. Ce sont probablement les objectifs d'ordre cognitif qui serviraient le mieux la planification de l'enseignement et le choix des activités d'apprentissage. Enfin, la notion de compétence, plus précise que celle de formation fondamentale, peut constituer un élément important d'une approche de la formation où le programme sert à définir le cadre de développement des compétences.

Conclusion

Le concept d'objectif est probablement le concept le plus significatif qui ait influencé l'activité pédagogique au cours des vingt dernières années. Ce phénomène est compréhensible lorsqu'on le situe dans la lignée des efforts de conceptualisation des rapports entre l'enseignement et l'apprentissage et la nécessité d'exprimer les effets prévisibles des activités d'enseignement. À ce titre, les efforts consentis par les enseignants pour identifier et communiquer à l'avance les résultats escomptés n'ont pas été vains.

Grâce à l'introduction de la notion d'objectif pédagogique, la croyance en l'existence d'une méthode universellement efficace est pratiquement disparue. Parce qu'on comprend mieux aujourd'hui qu'un élément constitutif d'une méthode d'enseignement n'a de pertinence qu'en fonction des objectifs visés, on ne se demande plus, par exemple, si l'enseignement magistral est meilleur que la pédagogie de la découverte.

Grâce aux objectifs pédagogiques, le rapport pédagogique est beaucoup plus clairement défini. En effet, comme l'écrivent Meirieu et Develay[18] : « L'annonce des objectifs permet au maître de briser cette identification entre sa personne et le savoir, source de tant de malentendus : car, quand l'enseignant " est " le savoir, [...] l'élève n'a d'autre choix que de s'identifier au maître pour apprendre ou de le rejeter et de se condamner ainsi à l'ignorance. » Par contre, quand il y a un objectif d'apprentissage, le professeur se situe dans une relation de coopération avec l'élève et il devient alors véritablement médiateur : « Il se place dans un rapport au savoir tel que ses angoisses et ses obsessions, ses enthousiasmes et ses agacements peuvent être compris en référence à l'objectif poursuivi et non interprétés systématiquement comme des marques d'affection ou des signes d'agression[19]. »

L'usage des objectifs de type comportemental a cependant affecté négativement les pratiques pédagogiques. En morcelant les activités en unités trop petites, il est devenu difficile de développer les habiletés supérieures. En réduisant l'activité d'apprentissage à la reproduction d'un comportement, il est devenu difficile de développer les capacités de pensée. De là l'intérêt de l'approche cognitive qui, justement, vise le développement d'habiletés supérieures, et la nécessité de mettre au point une technologie qui permette aux enseignants de définir, de façon opérationnelle, des objectifs cognitifs.

En ce qui concerne les programmes, la difficulté d'établir une cohérence opérationnelle entre les finalités, les buts, les objectifs généraux, terminaux et spécifiques, a conduit à l'adoption de nouvelles approches. La préoccupation pour la formation fondamentale et l'approche par compétences représente des efforts pour arriver à plus de cohérence dans

les programmes. Le plus grand bienfait de ces tentatives aura peut-être été de faire réaliser aux enseignants qu'ils travaillent ensemble au développement des mêmes élèves et que des objectifs communs sont le gage d'une relation pédagogique efficace. Par contre, on ne peut prétendre, dans ce domaine, avoir développé une approche facile d'application. Il restera encore pour longtemps difficile de modifier les pratiques des enseignants. C'est en effet d'abord *son* cours que l'enseignant prépare. Aussi, dans ce qui lui est fourni, et notamment les objectifs, l'enseignant ne retiendra d'abord que ce qui est conforme à l'idée qu'il se fait de son enseignement. Dans ce que proposent les programmes, chaque professeur exploite le « potentiel de structuration » en fonction de son cours[20]. La traduction d'un programme en cours repose toujours sur les valeurs et l'expérience du professeur, sur sa compétence et sur la clarté des situations pédagogiques décrites dans les programmes. Des programmes, les professeurs tireront toujours des éléments qui, finalement, feront de chaque cours une intervention unique. Ainsi donc, tout en reconnaissant la nature collective de l'acte pédagogique et la nécessité de la concertation, il faut constater qu'il reste à créer des procédures et des conditions qui vont vraiment permettre aux enseignants de travailler ensemble à l'apprentissage de leurs élèves.

On dispose aujourd'hui d'éléments qui permettent d'élaborer un cadre conceptuel pour la définition des objectifs. La réflexion sur **la formation fondamentale** permet de préciser les orientations. **L'approche par compétences**, en introduisant le concept de situations, offre un moyen pour établir les buts d'un programme. **L'approche cognitive** fournit un outil de spécification des objectifs réels de l'apprentissage, ces objectifs pouvant être associés à des conditions à respecter dans les activités d'apprentissage. Les **objectifs comportementaux** peuvent indiquer ce que l'élève devrait pouvoir faire avec les capacités acquises et ainsi jouer un rôle utile dans l'évaluation des apprentissages. Ainsi, il faut penser à divers outils, à différents niveaux. La recherche devrait permettre l'harmonisation des approches complémentaires dont on dispose maintenant.

La reconnaissance de la diversité des outils et des limites de chacun ne devrait pas faire oublier leur utilité respective. Les difficultés actuelles ne font que mettre en lumière la complexité d'une activité professionnelle qui s'exerce collectivement et qui est de l'ordre de la coopération avec des élèves qui ont leur dynamique propre.

Références

1. BERBAUM, J., *Développer la capacité d'apprendre*, Paris, ESF éditeur, 1991, p. 25.
2. MAGER, R. F., *Comment définir des objectifs pédagogiques*, Paris, Gauthier-Villars Éditeur, 1972.
3. MILTON, R. E., *Instructional Models for Course Design and Development*, Englwood Cliffs (NJ), Educational Technology Publications, 1982.
4. Dans BIRZÉA, C., *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques*, Paris, Presses Universitaires de France, 1979, p. 114-115.
5. HAMELINE, D., *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF éditeur, 9e édition, 1991, p. 107.
6. BERBAUM, J., *op. cit.*

7. HADJI, C., *Penser et agir l'éducation. De l'intelligence du developpement au développement des intelligences*, Paris, ESF éditeur, 1992, p. 77.

8. HADJI, C., *op. cit.*, p. 82.

9. GREGOIRE, R., *La formation fondamentale. Points de vue français et américains*, 1990. Cité par le Conseil des collèges, *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Québec, Gouvernement du Québec, 1992, p. 373.

10. MEIRIEU, P. et M. DEVELAY, *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris, ESF éditeur, 1992, p. 85, note 121.

11. CONSEIL DES COLLÈGES, *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Québec, Gouvernement du Québec, 1992, p. 374.

12. GAGNÉ, R. M., *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*, Montréal, Éd. HRW, 1976.

13. JONES, M. K., Z. LI et M. D. MERRILL, « Domain Knowledge Representation for Instructional Analysis » dans *Educational Technology*, octobre 1990, p. 7-32.

14. ROMANO, G., « Comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez nos élèves » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 1, septembre 1992, p. 17-21.

15. GILLET, P., *Construire la formation*, Paris, ESF éditeur, 1991, p. 69.

16. HOC, J.-M., *Psychologie cognitive de la planification*, Grenoble, PUG, 1987, p. 51.

17. HADJI, C., *op. cit.*, p. 140.

18. MEIRIEU, P. et M. DEVELAY, *op. cit.*, p. 53-54.

19. MEIRIEU, P. et M. DEVELAY, *op. cit.*, p. 54.

20. BEN-PERETZ, M., « The Concept of Curriculum Potential » dans *Curriculum Theory Network*, vol. 5, n° 2, 1975, p. 151-159.

Les enseignants et les enseignantes exercent-ils une réelle influence sur l'apprentissage au collégial ?

Daniel Roy

SOURCE :
Pédagogie collégiale,
vol. 5, n° 1, septembre 1991,
p. 37 à 40.

Il ressort de la documentation pédagogique anglo-saxonne que certaines connaissances, certains comportements et certaines attitudes des enseignants et des enseignantes sont, plus que d'autres, susceptibles de favoriser l'apprentissage chez les élèves.

Des difficultés d'apprentissage aux difficultés d'enseignement

Depuis le début des années quatre-vingt, de nombreuses études ont tracé un portrait plutôt sombre de la situation des échecs et des abandons scolaires au collégial. Le rapport de Levesque et Pageau[1] indique que le pourcentage d'abandon des études est à la hausse et que le taux de diplomation diminue. Ces deux phénomènes étant souvent considérés comme les manifestations les plus visibles de l'efficacité de l'ordre collégial, la nécessité d'augmenter la qualité des interventions pour améliorer la situation demeure une préoccupation majeure des collèges.

Depuis dix ans, les recherches québécoises ont contribué au développement d'une meilleure connaissance des principaux facteurs associés à la réussite des apprentissages ou à l'abandon scolaire. D'ailleurs, les résultats de ces recherches ont permis l'élaboration et l'implantation de plusieurs mesures, dans presque tous les collèges du réseau, visant à venir en aide aux élèves dits en difficulté d'apprentissage.

Tout en reconnaissant l'influence exercée par plusieurs facteurs (éléments psychologiques, environnement familial, antécédents scolaires au secondaire...) sur l'apprentissage au collégial, les chercheurs québécois reconnaissent l'intervention des enseignants et des enseignantes en classe comme un facteur d'influence important. Mais, jusqu'à maintenant, peu de recherches ont analysé précisément les variables permettant au personnel enseignant d'intervenir plus efficacement, dans leurs classes, pour améliorer la qualité des apprentissages et réduire les abandons scolaires.

Cela explique en partie pourquoi les collèges, dans les différentes mesures d'aide qu'ils ont adoptées, se préoccupent

surtout des lacunes de formation des élèves (cours d'appoint, programmes d'accueil, centres d'aide...) et de la mise en place d'un environnement plus propice à l'apprentissage (groupes stables, mesures d'encadrement, politiques d'abandon de cours...). En fait, les énergies sont tellement centrées sur les difficultés d'apprentissage qu'on semble oublier les problèmes de l'enseignement, c'est-à-dire les difficultés qu'éprouvent les enseignants et les enseignantes à intervenir plus efficacement dans leur classe ordinaire. Avouons-le, la connaissance des variables à partir desquelles les enseignants et les enseignantes pourraient intervenir plus efficacement est encore peu avancée dans le réseau collégial.

Enfin, malgré la multiplicité des facteurs qui influencent l'apprentissage et malgré certaines conditions d'enseignement parfois difficiles au collégial, les enseignants et les enseignantes sont probablement les mieux placés pour diagnostiquer les difficultés des élèves et intervenir directement auprès d'eux. C'est pourquoi, dans cette recherche, nous avons étudié l'influence des diverses pratiques d'enseignement sur l'amélioration de la qualité des apprentissages.

Les enseignants et les enseignantes : des professionnels de l'enseignement

Les connaissances issues des multiples recherches en éducation ont tellement évolué, depuis les trente dernières années, qu'elles modifient profondément notre conception de l'apprentissage et de l'enseignement. Du modèle académique fondé sur l'accumulation de connaissances, au modèle organique s'appuyant sur le bien-être et le développement personnel de l'élève, nous évoluons maintenant vers le modèle cognitiviste où l'on met davantage l'accent sur les processus d'acquisition des connaissances et sur le développement des habiletés intellectuelles.

De l'apprenant passif qu'il était, l'élève se situe maintenant au centre de l'action car l'apprentissage est conçu désormais comme un processus actif, constructif et cumulatif. Cette nouvelle représentation de l'apprentissage entraîne un changement dans le rôle des enseignants et des enseignantes. Ceux-ci n'ont plus seulement à transmettre des connaissances ou à prendre entièrement à leur charge les difficultés de l'élève sur les plans cognitif et affectif mais doivent, à travers leur enseignement, créer des situations susceptibles de favoriser et de soutenir l'engagement actif des élèves dans les activités d'apprentissage.

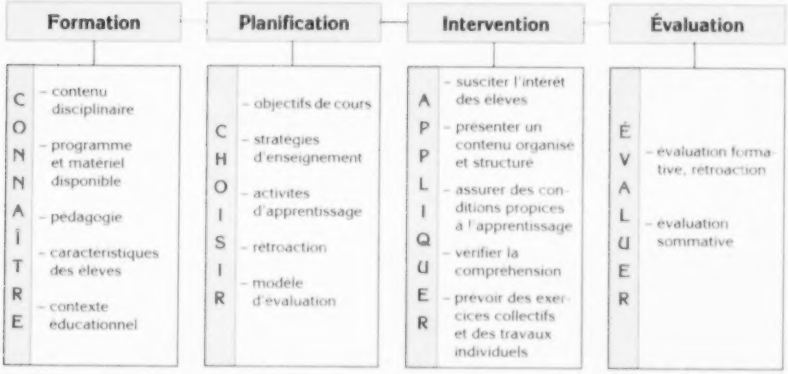
Ce nouveau rôle des enseignants et des enseignantes nous amène à les voir progressivement comme des professionnels de l'enseignement. Cependant, ce statut de professionnels repose sur l'existence de connaissances, d'habiletés et d'attitudes qu'on peut identifier et qu'on juge essentielles pour l'exercice efficace de l'enseignement. L'identification des principales connaissances préalables à l'enseignement et des principaux actes professionnels d'enseignement conduisant à une meilleure performance des élèves pourrait faire en sorte que l'enseignement ne serait plus considéré uniquement comme un art ou une vocation, mais comme une science qui se développe et une profession qui s'apprend.

Les variables susceptibles d'influencer l'apprentissage

À la suite d'une recension de plusieurs *recherches théoriques* appartenant à huit champs de recherche en éducation, nous avons dégagé des caractéristiques relatives au processus d'enseignement susceptibles d'avoir un impact positif sur l'apprentissage des élèves. À partir de ces caractéristiques, nous avons élaboré un cadre de référence constitué de quatre grandes dimensions du processus d'enseignement et d'un ensemble de variables pour chacune de ces dimensions.

Les dimensions du processus d'enseignement et leurs variables correspondent aux principales connaissances préalables à l'enseignement (**la formation**) et aux différents actes professionnels d'enseignement susceptibles d'influencer l'amélioration des apprentissages (**la planification**, **l'intervention et l'évaluation**). Mais, est-ce que les variables et les dimensions du processus d'enseignement, identifiées dans le cadre de référence, exercent vraiment une influence sur l'amélioration des apprentissages ?

Les principales dimensions du processus d'enseignement et leurs variables respectives



Pour analyser l'effet des variables relatives au processus d'enseignement, nous avons considéré les résultats des *recherches empiriques* anglo-saxonnes. Plus précisément, pour chacune des dimensions du processus d'enseignement, de leurs variables respectives et de leurs indicateurs, nous avons consulté des méta-analyses, des revues et des synthèses de recherches pour vérifier si leurs auteurs rapportaient un effet ou une influence sur la performance scolaire des élèves. Les méta-analyses, les revues et les synthèses de recherches sélectionnées sont d'excellentes sources de données car elles regroupent, intègrent et résument les résultats d'une multitude de recherches empiriques sur une ou plusieurs variables du processus d'enseignement[2].

Les résultats de cet examen confirment l'existence des quatre grandes dimensions du processus d'enseignement à partir desquelles les enseignants et les enseignantes peuvent exercer une influence sur l'amélioration de la qualité des apprentissages. Afin de donner un aperçu des résultats de notre recherche, nous présentons ici, de façon abrégée, ceux qui concernent les dimensions « intervention » et « évaluation ».

L'intervention

Tout en reconnaissant que plusieurs facteurs exercent une influence sur la réussite scolaire au collégial, les résultats des recherches empiriques anglo-saxonnes attribuent un rôle essentiel à l'intervention des enseignants et des enseignantes en classe, celle-ci étant considérée comme un facteur majeur associé à l'amélioration des apprentissages.

Les résultats des recherches sur les interventions sont très explicites quant aux actes professionnels d'enseignement conduisant à une meilleure performance des élèves. De ces résultats, nous retenons plus particulièrement la motivation et l'enthousiasme des enseignants et des enseignantes comme les plus importantes formes d'influence sur la motivation à apprendre des élèves et sur leur engagement dans les activités d'apprentissage. De plus, les recherches montrent clairement que les croyances et les attitudes des enseignants et des enseignantes concernant la capacité de réussite des élèves sont déterminantes.

Les résultats les plus consistants, rapportés par le plus grand nombre de recherches, concernent la *fréquence* de certaines interventions favorisant l'apprentissage des élèves. Les principaux actes professionnels d'enseignement dont la fréquence exerce une influence positive sur l'apprentissage sont :

- consacrer la plus grande partie du cours à des activités reliées à des objectifs d'apprentissage spécifiques ;
- organiser et superviser la classe de façon que les élèves passent la plus grande partie du temps dans des activités d'apprentissage ;
- s'assurer que les élèves progressent continuellement dans leurs apprentissages en procédant par étapes successives et en proposant des tâches d'apprentissage qui leur permettent d'anticiper la réussite ;
- questionner fréquemment les élèves pour vérifier leur compréhension ;
- privilégier, en classe, les exercices collectifs guidés plutôt que les travaux individuels.

Par ailleurs, les résultats des recherches indiquent que la performance positive des élèves peut être augmentée par *la qualité* des interventions des enseignants et des enseignantes. Les principaux actes professionnels d'enseignement qu'on peut classer dans cette catégorie sont :

- présenter un contenu organisé et structuré, accompagné d'exemples et d'analogies, selon une séquence logique, dans un langage clair et précis, de façon que les élèves puissent organiser les nouvelles connaissances et les intégrer à leurs apprentissages antérieurs ;
- poser des questions claires, d'un niveau de difficulté approprié, afin que tous les élèves comprennent et soient susceptibles d'y répondre adéquatement ;
- donner suffisamment de temps aux élèves pour réfléchir aux questions posées et pour formuler une réponse ;
- fournir une rétroaction spécifique et immédiate aux réponses des élèves ;

- proposer des exercices collectifs guidés jusqu'à ce que les élèves aient démontré une maîtrise suffisante pour effectuer des travaux individuels ;
- donner des exemples et aider les élèves pendant les exercices collectifs.

Les résultats des recherches montrent également qu'une variété de stratégies, formules et techniques d'enseignement peut favoriser une amélioration de la qualité des apprentissages. Cependant, la recherche ne réussit pas à dégager une stratégie, une formule ou une technique qui permettrait de rejoindre tous les objectifs d'un cours et qui pourrait résoudre l'ensemble des problèmes rencontrés par les enseignants et les enseignantes en classe. Si l'on considère la variété des objectifs poursuivis, des contenus disciplinaires, des types de connaissances et d'habiletés nécessaires, des caractéristiques des élèves et des contextes de classe, il est peu probable qu'une stratégie, une formule ou une technique d'enseignement donnée soit appropriée à toutes les situations pédagogiques. Les résultats des recherches montrent plutôt que seul un répertoire varié permettrait aux enseignants d'intervenir de façon adéquate et ainsi maximiser leur influence sur l'amélioration de la qualité des apprentissages.

Le tableau 1 présente la synthèse de ce que la recherche empirique anglo-saxonne a identifié comme étant les principales variables et leurs indicateurs conduisant à une meilleure performance des élèves, en ce qui concerne les interventions en classe.

Tableau 1
L'intervention

- Susciter l'intérêt des élèves pour les cours
  - *communiquer clairement les objectifs terminaux*
  - *engager la motivation des élèves*
  - *croire en la capacité de réussite des élèves*
  - *intervenir sur les représentations affectives des élèves*
- Présenter un contenu organisé et structuré
  - *rappeler les connaissances et les habiletés antérieures*
  - *établir des liens entre les nouvelles connaissances et les apprentissages antérieurs*
  - *présenter les connaissances dans une séquence logique et par étapes successives*
  - *utiliser des stratégies, des formules et des techniques d'enseignement variées (système d'enseignement personnalisé, pédagogie de la réussite, apprentissage coopératif, étude de cas, exposé magistral, enseignement par les pairs, discussions en classe, laboratoires, utilisation d'exemples et d'analogies, enseignement du « comment faire »)*
  - *effectuer fréquemment des rappels, des résumés, des synthèses*
- Assurer des conditions propices à l'apprentissage
  - *favoriser l'engagement actif des élèves dans les tâches d'apprentissage*
  - *élaborer des tâches d'apprentissage qui supportent la motivation intrinsèque des élèves*
  - *proposer des tâches d'apprentissage qui permettent aux élèves de meilleures perceptions d'eux-mêmes*
  - *enseigner des stratégies et des techniques d'apprentissage (stratégies cognitives et métacognitives)*
- Questionner fréquemment les élèves pour vérifier leur compréhension
  - *formuler des questions de niveau cognitif approprié aux objectifs d'apprentissage*
  - *utiliser des techniques de questionnement efficaces*
  - *fournir des questions d'accompagnement aux textes à l'étude*
  - *assurer une rétroaction aux questions, aux réponses et aux commentaires des élèves*
- Proposer des exercices collectifs et des travaux pratiques individuels
  - *diriger les exercices collectifs*
  - *couvrir une variété de situations dans les travaux pratiques*
  - *assurer un suivi aux travaux pratiques individuels*

L'évaluation

Les résultats des recherches sur l'évaluation indiquent que les pratiques évaluatives, autant formatives que sommatives, exercent une très grande influence sur les élèves :

- elles permettent de diagnostiquer les difficultés d'apprentissage et de prescrire des mesures correctives ;
- elles affectent la motivation des élèves et la perception de leur compétence ;
- elles consolident leurs apprentissages ;
- elles influencent le développement et l'utilisation de stratégies d'apprentissage ;
- elles déterminent le degré d'atteinte d'un objectif ou d'un ensemble d'objectifs.

Les résultats des recherches font ressortir l'importance de l'évaluation formative et, plus particulièrement, la nécessité d'une rétroaction fréquente, spécifique et prescriptive pour favoriser l'amélioration des apprentissages. Les recherches expliquent l'influence positive de la rétroaction par le fait qu'elle permet de corriger les erreurs d'apprentissage, assure une progression des apprentissages, soutient la motivation des élèves et, enfin, maintient leur engagement et favorise leur persistance dans les tâches d'apprentissage.

Les résultats des recherches concordent quant aux effets positifs du renforcement et de la reconnaissance des progrès d'apprentissage. D'une part, les gestes de reconnaissance, de valorisation et de renforcement doivent porter sur les succès et les progrès de l'élève dans la maîtrise d'une tâche d'apprentissage et non sur la comparaison de sa performance avec celle de ses pairs. D'autre part, le renforcement et la reconnaissance ont un effet positif sur l'apprentissage et la réussite des élèves en autant qu'ils portent sur la maîtrise des apprentissages et non sur l'engagement dans la tâche ou sur l'effort fourni.

Enfin, les résultats des recherches montrent que les pratiques d'évaluation sommative, notamment en ce qui a trait au niveau cognitif des questions des différents types de tests, doivent être en concordance avec les objectifs à atteindre, les activités d'apprentissage réalisées, la nature des connaissances à acquérir et des habiletés à développer.

On trouvera dans le tableau 2, la synthèse des résultats de la recherche concernant l'évaluation.

Conclusion

Les variables relatives au processus d'enseignement et leurs indicateurs respectifs, conduisant à une meilleure performance des élèves, constituent, en quelque sorte, les connaissances, les habiletés et les attitudes de base qui permettent aux enseignants et aux enseignantes d'intervenir plus efficacement en classe.

Tableau 2
L'évaluation

- Assurer une évaluation formative qui mesure les progrès d'apprentissage
  - *fournir une rétroaction diagnostique et prescriptive*
  - *fournir une rétroaction spécifique et fréquente*
  - *fournir une rétroaction immédiate dans le cas d'exercices ou tests formatifs et une rétroaction différée dans le cas des résultats à un examen sommatif sanctionnant les apprentissages*
  - *favoriser une rétroaction écrite*
  - *établir des seuils de réussite*
  - *renforcer et reconnaître les progrès d'apprentissage plutôt que les efforts fournis*

- Assurer une évaluation sommative qui mesure l'atteinte des objectifs terminaux
  - *privilégier les questions de niveau cognitif supérieur, à condition que la nature des objectifs le permette et que les élèves connaissent tôt la nature des questions*
  - *utiliser une fréquence modérée de tests sommatifs*
  - *varier les types de tests en fonction des connaissance et des objectifs*
  - *favoriser des critères élevés de correction*
  - *assurer des conditions de passation des tests qui limitent le stress et l'anxiété des élèves*

Quelles que soient les pratiques d'enseignement adoptées par les enseignants et par les enseignantes, les recherches anglo-saxonnes dégagent trois grandes conditions essentielles pour assurer l'efficacité des interventions :

- la métacognition des enseignants et des enseignantes, c'est-à-dire leur capacité de diagnostiquer des faiblesses ou des lacunes dans leurs connaissances et leurs habiletés à intervenir en classe ;
- la motivation des enseignants et des enseignantes, c'est-à-dire leur engagement dans la constitution d'un répertoire varié d'interventions ;
- les croyances et les attitudes des enseignants et des enseignantes, principalement l'expression de leur croyance en la capacité de réussite des élèves.

Notes et références

1. LEVESQUE, M. et D. PAGEAU, *La persévérance aux études. La conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes*, Direction générale de l'enseignement collégial, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, 1990.

2. Une liste complète des méta-analyses, des revues et des synthèses de recherches consultées, ainsi que la nature des données fournies par ces documents, apparaissent dans notre rapport de recherche : *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*, Rimouski, cégep de Rimouski, 1991.

Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ?

Michel SAINT-ONGE

SOURCE :
Pédagogie collégiale,
vol. 1, n° 1, octobre 1987,
p. 13 à 15.

Le recours à l'exposé magistral comme stratégie d'enseignement n'est peut-être pas toujours aussi efficace qu'on aimerait le croire.

On sait bien que les élèves n'apprennent jamais tout ce que les professeurs leur enseignent. Hélas, les examens peuvent être l'occasion de constater l'écart qui existe entre ce qui a été enseigné et ce qui a été appris. Rien d'étonnant à cela, direz-vous, c'est que les élèves n'étudient jamais autant qu'ils le devraient. N'est-ce pas cependant là une réponse bien simple pour un problème plus complexe qu'il n'apparaît au premier abord ? Acceptons de poser le problème d'un autre point de vue : celui de l'enseignant. Alors, la question devient : « Les élèves apprennent-ils du simple fait que j'enseigne ? »

Lorsqu'on entend un professeur déçu par la performance des élèves s'exclamer : « Je le leur avais pourtant bien dit ! », on comprend que les élèves ne captent pas nécessairement ce que les professeurs croient pourtant avoir bien enseigné. C'est qu'ici, enseigner est confondu avec dire, expliquer, énoncer, proclamer... Il apparaît clairement que l'acquisition du savoir ne se fait pas par simple contact avec le savoir d'un autre. Il faut le reconstruire en soi. Pour cela, il faut en être capable. Or, souvent nous donnons nos cours sans nous demander quelles sont les habiletés que l'élève doit utiliser pour arriver à apprendre à partir de ce que nous lui donnons. C'est la constatation faite par Marilla Svinicki, professeure à l'université du Texas.

Dans un article intitulé « It Ain't Necessarily So: Uncovering Some Assumptions About Learners and Lectures »[1], l'auteure présente huit postulats conduisant plusieurs enseignants à ne retenir que l'exposé comme stratégie de médiation dans leur méthode d'enseignement et à croire que leurs exposés magistraux sont efficaces en soi. Ces postulats, repris dans l'article de Christopher K. Knapper, « Is What You Teach What They Learn ? »[2], nous serviront comme points de départ d'une réflexion sur notre pratique de l'enseignement. Nous prendrons connaissance de chacun de ces postulats et nous les commenterons brièvement.

Premier postulat :
La matière que j'enseigne est assez intéressante pour capter l'attention des élèves

Plusieurs enseignants se définissent encore à partir de la discipline qu'ils enseignent. On a alors des chimistes qui enseignent, des électrotechniciens qui enseignent ou des philosophes qui enseignent... Leur intérêt se porte davantage sur leur matière que sur l'enseignement : ils présument que leur intérêt et la maîtrise qu'ils ont de leur discipline suffisent à assurer l'efficacité de leur enseignement. C'est le cas de l'enseignant qui se refuse à adopter de nouvelles pratiques pédagogiques, sous le seul prétexte que sa matière est déjà trop vaste.

Cet intérêt pour la matière qu'on enseigne n'a rien de néfaste en soi. Bien au contraire, il est essentiel. Cependant, il doit se situer dans la perspective de l'enseignement. Alors, capter l'attention des élèves devient une tâche à accomplir, quelque chose à faire. Cela n'est pas inhérent au contenu, mais aux stratégies d'enseignement qui constituent la méthode de l'enseignant.

Pour arriver à susciter et soutenir l'intérêt d'un élève, il faut tenir compte de plusieurs éléments dans l'élaboration de sa méthode d'enseignement. Parmi ceux-ci, mentionnons:

- la pertinence du contenu du cours pour les élèves, compte tenu de leur expérience ;
- les techniques d'éveil de la curiosité pour motiver les élèves à l'apprentissage ;
- le style d'enseignement (c'est-à-dire, y a-t-il assez de variété pour soutenir l'attention des élèves à qui s'adresse le cours ?).

La motivation, ou plus exactement l'engagement dans l'étude d'une discipline, ne provient pas nécessairement du contenu lui-même. Il en sera peut-être autrement par la suite, mais les débuts ont leurs règles propres.

Deuxième postulat :
Les élèves sont capables d'enregistrer et d'intégrer un flot continu d'informations pendant plus de 50 minutes

Dans un bulletin de nouvelles, toutes les informations sont d'égale valeur : elles n'ont pas de liens entre elles (la plupart du temps) et peuvent être données dans n'importe quel ordre. Il en est tout autrement dans l'enseignement. Le savoir est organisé : les informations sont hiérarchisées et appartiennent à des niveaux divers d'abstraction. Or, le processus de hiérarchisation ou d'organisation des liens entre les informations n'est pas automatique.

Comme, dans un cours, toutes les informations ne sont pas d'égale importance, il faut s'arranger pour que la plupart des élèves écoutent lorsque les choses essentielles sont dites. Pour cela, il faut avoir prévu la séquence des informations et l'activité des élèves de sorte que les informations soient organisées, par les élèves, autour des éléments essentiels. Il existe plusieurs techniques pour guider l'attention des élèves : les « indices directs », les « pauses », les « structurants », les « schémas » et... les « limites dans la quantité d'informations fournies à la fois ».

Garder l'attention des élèves suppose qu'on respecte les limites de leur processus de traitement de l'information. On sait que cela exige qu'on tienne compte de conditions imposées par la nature des connaissances elles-mêmes.

Troisième postulat :
Les élèves apprennent en écoutant

Tout jeunes, on nous a dit « Écoute donc ! ». L'écoute semble être la seule condition pour qu'il y ait apprentissage.

On sait bien qu'on apprend en entendant parler de quelque chose, mais on apprend aussi en voyant, en lisant, en manipulant des objets, en travaillant avec ceux-ci, en essayant de résoudre des problèmes, en regardant quelqu'un d'autre faire ou en suivant son raisonnement, en discutant, en questionnant...

L'apprentissage peut être facilité lorsqu'il n'est pas soumis à la seule formule de l'exposé. Les exposés doivent être complétés par des supports visuels, par la lecture individuelle de textes, par des exercices supervisés ou autonomes, par l'échange, la discussion, la mise en situation...

Il est possible que les élèves aient des modes privilégiés d'apprentissage qu'on appelle des styles d'apprentissage. Il est certain que l'apprentissage exige divers modes de participation des élèves. On ne peut certes pas faire tous les apprentissages en écoutant. Notre expérience nous aura sans doute autant servi que les conseils de nos parents !

Quatrième postulat :
Les élèves sont des auditeurs avertis et habiles à prendre des notes

On sait combien les notes de cours peuvent servir à la préparation des examens et à l'étude en général. Ces notes, pour être utiles, doivent être compréhensibles. Il n'est pas toujours facile de prendre des notes. Certains exposés reposent sur des structures pas toujours apparentes. Pour s'y retrouver, certains élèves ont besoin d'aide, ont besoin d'être guidés dans leur prise de notes.

Lorsqu'on prend la peine de lire des notes prises par des élèves au cours d'exposés qu'on a faits, on constate qu'il ne leur est pas facile de départager l'accessoire de l'essentiel. Ils ont besoin d'être guidés.

Les professeurs peuvent aider les élèves à améliorer la prise de notes, en structurant mieux leurs exposés et en communiquant plus explicitement cette structure aux élèves. En présentant le plan de l'exposé, en guidant l'attention par des indices, en utilisant des tableaux ou schémas synthèse, en distribuant des notes modèles, en élaborant une stratégie d'entraînement à la prise de notes, les professeurs peuvent aider leurs élèves à tirer un plus grand profit de leurs exposés.

Cinquième postulat :
Les élèves ont les connaissances préalables et le vocabulaire suffisant pour arriver à suivre les exposés

Souvent, un professeur est tenté de construire son cours comme un résumé de ses propres connaissances. Les raccourcis qu'il emploie alors ne lui causent pas problème. Il en va tout autrement pour celui qui est en apprentissage et qui ne dispose que de ce résumé pour construire sa connaissance.

De même, lorsqu'on cherche à faire comprendre quelque chose, on cherche des analogies et des exemples qui pourraient nous aider. Il importe qu'on choisisse des analogies et des exemples qui aient une certaine connotation pour les élèves à qui ils s'adressent. Ainsi, il est peu utile de relater des exemples de la vie des années de la « révolution tranquille » à un jeune de dix-sept ans qui n'a pas la moindre idée de cette époque.

Lorsqu'on veut que certaines informations prennent du sens, il faut que ce soit en fonction des élèves et non en fonction de soi. Cela n'est pas toujours facile, mais c'est indispensable à l'enseignement.

Il n'est pas non plus facile d'éviter d'employer notre jargon de spécialiste sans s'assurer qu'il est maîtrisé par les élèves. Encore là, c'est celui qui apprend qui détermine si cela aura du sens ou non.

Expliquer le vocabulaire, tirer des exemples signifiants de la réalité vécue par les jeunes, choisir des analogies compréhensibles, voilà une exigence qu'aucun professeur ne peut ignorer s'il veut donner un cours qui permette à ses élèves de progresser.

Sixième postulat :
Les élèves sont capables de diriger seuls leur propre compréhension

Un élève devrait savoir s'il comprend ou s'il ne comprend pas. Mais s'il comprenait autre chose que ce qu'on veut lui faire comprendre ? Ne croirait-il pas comprendre ? Ne serait-il pas satisfait ? Cela arrive plus fréquemment qu'on ne le pense. Les erreurs ne sont pas nécessairement dues à un manque d'apprentissage mais peuvent résulter d'apprentissages mal faits. On peut toujours comprendre quelque chose d'autre que ce qui nous est dit. Si l'on reste avec cette compréhension, si personne ne nous « reprend », on risque de la garder même si elle est erronée.

C'est parce qu'il est toujours possible de comprendre une chose de différentes façons que le professeur doit donner la chance aux élèves de vérifier leur compréhension de ce qui leur a été présenté. En posant des questions, en organisant des groupes de discussion à l'intérieur du cours, en demandant aux élèves de résoudre des problèmes simples à partir de la matière qu'ils viennent de couvrir, le professeur donne cette occasion.

Fournir aux élèves une rétroaction sur leur compréhension les aide à s'approprier le contenu du cours. De plus, cela les conduit à se demander : « Y a-t-il quelque chose que je

ne sais pas et que je serais supposé savoir ? » C'est l'occasion pour eux de se remettre à l'étude de la matière qu'on présente.

L'élève ne sait pas qu'il ne sait pas, du moins pas toujours. Le professeur sert de médiateur entre le savoir de l'élève et le savoir disciplinaire ou le contenu du cours. Il se doit de diriger la « construction » du savoir de l'élève.

Septième postulat :
Les élèves sont assez sûrs d'eux-mêmes pour le dire lorsqu'ils ne comprennent pas

Tous les élèves ne s'expriment pas également dans un groupe-classe. Ceux qui se taisent ne sont pas nécessairement ceux qui n'ont rien à dire. De plus, ceux qui ne comprennent pas ne le disent pas nécessairement.

La volonté de s'exprimer d'un élève varie avec son niveau de confiance et de maturité, avec la place qu'il occupe dans le groupe, avec le niveau de difficulté qu'il éprouve dans la matière qu'il a à apprendre, avec l'accueil que fait l'enseignant aux questions et avec bien d'autres variables. Tout cela ne peut être contrôlé. Il importe cependant de faire en sorte que l'élève puisse librement exprimer le fait qu'il ne comprend pas. Pour certains, le fait de ne pas comprendre est devenu « normal » dans le contexte de l'apprentissage scolaire. Ils s'attendent que l'enseignement qu'ils reçoivent soit incompréhensible. On peut éviter qu'il en soit ainsi.

Les professeurs qui favorisent l'engagement des élèves contribuent à permettre l'expression des élèves. Ainsi, dire : « Quelles questions vous posez-vous à ce moment-ci de notre démarche ? » est plus invitant que de dire : « Est-ce que quelqu'un comprend ? ». De même, les professeurs conscients de leur expression corporelle, surtout faciale, peuvent faire en sorte de paraître moins menaçants. On peut aussi porter une attention particulière à sa façon de poser les questions aux élèves ; cela peut indiquer pourquoi les élèves tentent ou ne tentent pas d'y répondre.

Huitième postulat :
Les élèves peuvent traduire en action ce qu'ils entendent

On pense souvent que l'apprentissage d'informations verbales est suffisant pour organiser les comportements en conduite intelligente. On croit que si l'on sait quelque chose, la conduite s'élabore naturellement en conséquence. Pourtant, les exemples abondent où la conduite et le discours sont différents.

L'enseignement doit être organisé de façon à permettre l'harmonisation de tout le système de connaissances de l'individu.

En organisant, dans le cours, des occasions pour que les élèves puissent appliquer intelligemment ce qu'ils se sont fait expliquer lors d'un exposé, les professeurs font en sorte que l'apprentissage se fasse de façon assez poussée pour être utile dans les circonstances réelles qui se présenteront dans l'avenir.

Il y a des phases de l'apprentissage qui permettent de passer de la connaissance verbale à l'algorithme de résolution de problèmes et à l'exécution plus ou moins sûre des opérations. Ces niveaux d'apprentissage ne peuvent être atteints sans avoir été prévus par la méthode d'enseignement.

Conclusion

Ces huit postulats qui permettent à un professeur de dire : « Moi, je passe ma matière, c'est aux élèves de s'arranger pour l'apprendre », montrent une incompréhension des mécanismes de l'apprentissage. L'apprentissage ne se fait pas instantanément. C'est un processus long qui doit être guidé.

L'enseignement n'est pas une simple transmission de matière. C'est l'organisation de méthodes d'intervention qui permettent à des élèves de construire leur savoir sur le modèle du savoir des diverses disciplines scolaires. L'enseignement n'est pas assimilable à l'exposé. Bien qu'il prenne une diversité infinie de formes, l'enseignement a une structure de base qu'on tente d'identifier. Dans une synthèse des recherches sur l'enseignement direct, Barak Rosenshine[3] fait ressortir six fonctions de l'enseignement qu'on peut placer en séquence :

1. faire le rappel des connaissances antérieures signifiantes par rapport aux apprentissages nouveaux ;
2. présenter les éléments de connaissance nouveaux pour les élèves ;
3. organiser des exercices supervisés ;
4. faire la correction des erreurs d'apprentissage ;
5. faire faire des exercices autonomes (travaux, étude) ;
6. faire périodiquement la synthèse d'éléments déjà appris.

Comme on le voit, il n'est pas si simple d'enseigner qu'on le laisse parfois croire. « Donner son cours », c'est plus que faire des exposés : c'est appliquer une méthode d'enseignement qui suscite effectivement les apprentissages qu'on désire voir faire par les élèves. Certes, cette méthode aura été conçue, planifiée par l'enseignant. Certes, l'évaluation indiquera son degré d'efficacité. Cependant, ce qui aura eu un impact sur l'apprentissage et sur les élèves, c'est ce dont seul l'enseignant est capable : l'intervention en situation réelle d'enseignement-apprentissage.

Tout ceci nous explique pourquoi la réflexion pédagogique ne peut avoir de sens pour les enseignants que si elle porte sur le processus par lequel ces derniers guident l'apprentissage. En effet, c'est la qualité des interventions d'enseignement qui doit être examinée en priorité afin d'arriver à expliquer pourquoi un élève apprend ou n'apprend pas.

L'examen des caractéristiques des exposés formels ou informels nous permet d'identifier les limites de l'efficacité de ce type d'intervention. Cependant, c'est en situant l'exposé dans le cadre de l'ensemble de la méthode d'enseignement utilisée qu'on peut arriver à identifier les éléments qui permettraient une plus grande efficacité.

Références

1. SVINICKI, M., « It Ain't Necessarily So: Uncovering Some Assumptions about Learners and Lectures » dans *To Improve the Academy: Resources for Student*, Faculty and Instructional Development, P.O.D. (The Professional and Organizational Development Network in Higher Education), 1985.
2. KNAPPER, C. K., « Is What You Teach What They Learn? » dans *Instructional Development at Waterloo*, Bulletin pédagogique de l'université de Waterloo, n° 23, Janvier 1987, p. 1.
3. ROSENSHINE, B. V., « Synthesis of Research on Explicit Teaching » dans *Educational Leadership*, vol. 43, n° 7, avril 1986, p. 60-69.

N.D.L.R.

Michel Saint-Onge a fait une critique plus détaillée de chacun des postulats présentés ici dans une série d'articles parus dans *Pédagogie collégiale* :

- « Les matières scolaires peuvent-elles intéresser les élèves ? », vol. 1, n° 1, octobre 1987, p. 16 à 18.
- « La tâche des élèves se limite-t-elle à l'enregistrement d'informations », vol. 1, n° 3, mars 1988, p. 13 à 16.
- « Suffit-il d'écouter pour apprendre... et de parler pour enseigner ? », vol. 2, n° 2, décembre 1988, p. 17 à 20.
- « Toute personne sachant écrire est-elle habile à prendre des notes ? », vol. 2, n° 3, mars 1989, p. 15 à 18.
- « Les élèves disposent-ils toujours des informations nécessaires à la compréhension ? », vol. 2, n° 4, mai 1989, p. 20 à 23.
- « Les élèves ont-ils vraiment besoin des professeurs ? », vol. 3, n° 2, décembre 1989, p. 9 à 13.
- « Suffit-il de permettre aux élèves de s'exprimer pour qu'ils le fassent ? », vol. 3, n° 3, février 1990, p. 8 à 12.
- « Suffirait-il d'entendre parler de natation pour se jeter à la mer... sans se noyer ? », vol. 3, n° 4, avril 1990, p. 15 à 19.
- « Les élèves apprendront-ils vraiment ? », vol. 3, n° 4, avril 1990, p. 20-21.

L'ensemble de ces textes a été publié par les Éditions Beauchemin (Collection Agora, 1992) sous le titre *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?*

Les principes d'une bonne stratégie pédagogique

Ulric AYLWIN

Enseigner est un art où le professeur, les élèves et l'environnement interagissent d'une façon toujours changeante, originale et jamais réductible à un mode d'emploi transférable ou reproductible : chaque professeur construit ses propres modèles et les recrée sans cesse. Mais pour être efficace, cependant, cet art doit obéir à des principes de base qui s'appliquent à tous, quels que soient le niveau ou la matière. Ces principes découlent principalement du fonctionnement du cerveau, des processus psychiques ainsi que des contraintes du cadre scolaire. Nous présentons vingt de ces principes de base, qui pourront aider un pédagogue à déployer son art avec efficacité.

1. Les élèves doivent se préparer pour chaque cours
2. Le cours doit se situer à un niveau qui fait appel à la compétence et à l'expérience propres d'un professeur
3. Le cours doit répondre, pour les élèves, à des questions actuelles, réelles et personnelles
4. Le cours doit au départ déstabiliser l'élève et comporter une charge émotive suffisante
5. Le cours doit commencer par une vérification des préacquis cognitifs
6. Chaque cours doit commencer par des « organisateurs de la pensée »
7. Il doit y avoir, dans chaque cours, une évaluation formative fréquente
8. Les élèves doivent pouvoir évaluer par eux-mêmes la qualité de leurs apprentissages et de leurs productions
9. Chaque élève doit être le plus possible au centre de l'activité intellectuelle
10. Il faut respecter les lois de l'attention et de la mémorisation
11. Les élèves doivent s'enseigner les uns les autres
12. Le concret doit précéder l'abstrait
13. Il faut assurer le transfert des connaissances et des habiletés enseignées
14. La pédagogie doit favoriser toutes les formes d'esprit, de styles d'apprentissage et de cultures
15. Il faut développer la capacité de métacognition
16. L'élève doit pouvoir constater l'utilité de ce qu'il fait
17. Les élèves doivent apprendre ici et maintenant
18. La coopération est préférable à la compétition
19. La pédagogie doit tenir compte du fonctionnement du cerveau
20. Il faut viser un apprentissage en profondeur en cultivant des habiletés intellectuelles de haut niveau

SOURCE :
Pédagogie collégiale,
vol. 5, n° 4, mai 1992, p. 11 à 15
et vol. 6, n° 1, septembre 1992,
p. 23 à 29.

1. *Les élèves doivent se préparer pour chaque cours*

Les raisons pour exiger cette préparation sont variées.

Premièrement, elle permet de réduire l'écart qui existe entre les élèves quant à leurs connaissances sur le sujet qui sera étudié en classe. On sait que l'hétérogénéité des groupes sur le plan des connaissances acquises est l'une des pierres d'achoppement de la pédagogie, le professeur étant presque assuré, en visant une vitesse et un niveau moyens, de sacrifier les moins avancés et de s'aliéner les plus rapides ; en exigeant, au contraire, une préparation soigneuse et précise, on peut s'attendre que tous les élèves soient à peu près sur la même ligne pour le départ du prochain cours.

Deuxièmement, elle amène chaque élève à identifier les questions qui font problème pour lui dans la matière du prochain cours.

Troisièmement, cela permet au professeur de consacrer le temps du cours à autre chose qu'au rappel ou à la présentation des notions élémentaires. Ce point fait l'objet du principe n° 2.

La préparation des élèves peut porter sur plusieurs aspects du contenu :

- révision des notions requises pour aborder la nouvelle matière ;
- étude méthodique des données ou des concepts de la nouvelle matière, à partir de questions fournies à l'avance ;
- étude d'un cas ou solution d'un problème portant sur l'essentiel de la matière ;
- réponse à un prétest sur la matière du futur cours ;
- formulation de quelques questions sur la matière du cours à venir.

Cette préparation devra, bien sûr, être vérifiée ou sanctionnée de quelque manière au début du cours.

2. *Le cours doit se situer à un niveau qui fait appel à la compétence et à l'expérience propres d'un professeur*

Comme on le verra dans le principe n° 13 relatif au transfert, c'est au professeur que revient la tâche de « donner du sens » au contenu de chaque cours en en montrant les diverses utilisations futures.

De fait, le rôle spécifique du professeur dans la classe est beaucoup plus varié que cela, et même sans examiner la liste de toutes les tâches qu'il doit accomplir, nous savons que le professeur doit disposer de tout le temps du cours pour réaliser des activités qui font appel à son niveau propre de compétence. Or cela est impossible si le professeur doit passer la moitié du temps du cours à enseigner les rudiments du contenu, c'est-à-dire des notions de base que les élèves pourraient et devraient apprendre par eux-mêmes avant de se présenter en classe.

Appliquer le principe de la préparation de chaque cours par les élèves et, conséquemment, le principe que le temps du cours doit être réservé pour des activités qui se situent au niveau élevé qu'est celui du professeur, est nécessaire si l'on veut responsabiliser les élèves et prévenir le syndrome du professeur qui n'a « jamais le temps de couvrir toute la matière »*.

3. *Le cours doit répondre, pour les élèves, à des questions actuelles, réelles et personnelles*

Ce principe a trait à l'actualisation de la motivation intrinsèque.

L'intuition commune et l'expérience de l'enseignement montrent que les élèves qui étudient fort, qui assimilent la matière et qui persévèrent dans leurs études ont tous pour caractéristique d'être motivés intrinsèquement, c'est-à-dire de chercher dans leurs études des moyens et des occasions d'améliorer la qualité de leur vie personnelle ; ce fait a été confirmé par diverses recherches scientifiques (Bissonnette, 1989 ; Nuttin, 1980 ; Wlodkowski, 1978).

Certes, on suppose que le professeur, lors du premier cours du trimestre, aura pris soin de relier l'ensemble du cours aux motivations fondamentales des élèves. Mais il faut, en outre, s'assurer, à chaque nouveau thème, que ce dernier a un sens « personnel » pour l'élève.

Peut-être cela aura-t-il été fait à la fin du cours de la semaine précédente, lors de la présentation du prochain cours, et peut-être l'étude préparatoire au prochain cours aura-t-elle facilité cette prise de conscience, mais on doit, de toute façon, s'assurer que chaque cours ne soit pas pour les élèves qu' « un cours de plus », mais bien l'appropriation de choses importantes pour leur propre qualité de vie.

4. *Le cours doit au départ déstabiliser l'élève et comporter une charge émotive suffisante*

Il s'agit de deux points de vue complémentaires.

D'abord, il faut faire sortir l'élève de l'équilibre homéostatique, intellectuel ou affectif, dans lequel il se trouve, où il se complaît et dans lequel il ne voit pas la nécessité de faire des efforts particuliers pour apprendre le contenu proposé. Il faut donc provoquer l'inquiétude, la curiosité, ou toute autre émotion propre à donner le goût de bouger intellectuellement.

Ensuite, il faut que l'élément déstabilisateur choisi ait suffisamment d'impact émotif pour assurer une excitation interneuronique suffisante, de façon à provoquer des engrammes profonds dans le cerveau. Il n'existe pas, en effet, de cognition sans une émotion assez vive.

* Dire que le cours doit faire appel aux ressources spécifiques du professeur ne signifie pas que c'est lui qui doit être le centre des activités intellectuelles, puisque, au contraire, ce sont les élèves qui doivent être au centre de l'activité pédagogique, mais bien que le genre d'activités accomplies par les élèves requiert une « guidance » scientifique et méthodologique que seul peut apporter le professeur.

L'impact émotif doit cependant être positif, c'est-à-dire non menaçant, sinon il y a risque de provoquer une regression du cerveau, de l'activité corticale vers l'activite du système limbique (siège des émotions), avec l'inhibition conséquente des possibilités d'apprentissage (voir le principe n° 19).

5. *Le cours doit commencer par une vérification des préacquis cognitifs*

Il y a deux sortes de préacquis cognitifs : les connaissances acquises, dans le cas de notions déjà abordées, et les préconceptions ou théories spontanées, dans le cas de nouveaux objets d'étude.

C'est David Ausubel qui a, l'un des premiers, insisté sur le fait que le facteur le plus déterminant dans l'apprentissage est ce que l'élève connait déjà (Ausubel, 1968). Tout aussi connue est l'insistance de Jérôme Bruner sur l'importance des structures cognitives formées par l'humain depuis sa naissance et qui lui servent à interpréter tout nouvel objet de connaissance (Barth, 1985).

C'est, d'une façon plus élaborée, la preuve apportée par Giordan et de Vecchi, dans leur livre sur *Les Origines du savoir* (1987), où ils montrent comment les préconceptions et les connaissances acquises survivent, avec toutes leurs lacunes, aux connaissances reçues dans le cadre scolaire.

C'est aussi le titre explicite du livre de Philippe Jonnaert, *Conflits de savoirs et didactique* (1988), dans lequel on explique l'interférence causée par le savoir ancien dans l'acquisition d'un savoir nouveau.

Ce à quoi tout cela se ramène, c'est qu'il faut, avant de présenter quelque contenu que ce soit, amener les élèves à réactiver les connaissances, justes ou erronées, qu'ils possèdent à ce sujet, ainsi que leurs préconceptions ou images spontanées, pour assurer la rencontre et la comparaison entre l'ancien et le nouveau savoir, de façon à permettre, conséquemment, la correction des lacunes de l'ancien savoir et son intégration au nouveau savoir dans une seule et même compréhension des notions considérées.

6. *Chaque cours doit commencer par des « organisateurs de la pensée »*

C'est à David Ausubel, ici encore, que nous empruntons le concept des *advance organizers* (Ausubel, 1975), celui d'énoncés ou de questions qui, au début de chaque cours, « organisent à l'avance la pensée des élèves » ; ces organisateurs peuvent prendre la forme soit d'un résumé des principaux points du cours à venir, soit de l'énoncé des questions ou des problèmes que les élèves pourront résoudre à la fin du cours, soit du rappel du schéma général de tout le cours avec mise en situation dans ce schéma de la place précise du contenu de la leçon qui va débuter. L'expérience a montré que les élèves sont plus intéressés, prennent de meilleures notes et comprennent mieux quand le professeur a pris soin de leur fournir au départ des « organisateurs de la pensée ».

Ces organisateurs ont pour but, encore plus que d'orienter l'attention de l'élève en fonction du nouveau contenu, de faire le pont entre les préacquis cognitifs de l'élève et le contenu de la leçon qui commence, ce qui est une façon de respecter le principe énoncé précédemment.

7. *Il doit y avoir, dans chaque cours, une évaluation formative fréquente*

Il n'existe pas de geste efficace d'apprentissage sans un acte d'évaluation ; cela est une évidence pour quiconque, par exemple, regarde un sportif mesurer la portée de chacun de ses gestes.

Il faut donc assurer à l'élève une rétroaction constante sur l'efficacité de ses actes intellectuels. Il s'agit, bien sûr, d'une évaluation purement formative.

Cette évaluation formative est triplement nécessaire pour l'élève. Elle confirme d'abord les apprentissages et met en évidence les lacunes ; elle indique, aussi, l'orientation à donner à la prochaine étude ; elle constitue, enfin, et ceci est capital, une source constante de remotivation de l'élève, en le récompensant pour ses succès ou en le confrontant à ses lacunes ou échecs.

Pour le professeur, c'est, évidemment, le seul moyen de connaître les résultats de son action passée et d'orienter celle du futur.

L'évaluation formative continue ou très fréquente est une condition absolue d'efficacité et c'est, malheureusement, le moins respecté des principes pédagogiques, avec l'intolérable taux d'échecs qui en résulte.

8. *Les élèves doivent pouvoir évaluer par eux-mêmes la qualité de leurs apprentissages et de leurs productions*

Ce principe est un corollaire important de celui qui précède. Il ne suffit pas que le professeur prenne lui-même la mesure des apprentissages des élèves : il faut que chaque élève puisse faire ce travail par lui-même pour chacune de ses actions d'apprentissage, et cela pour deux raisons.

Pour l'élève d'abord et avant tout : comment, en effet, pouvoir progresser dans la connaissance ou produire de meilleures œuvres, si l'on est incapable de mesurer la qualité de ce qu'on pense ou de ce qu'on fait ; il faut donc développer méthodiquement, chez chaque élève, la capacité de s'auto-évaluer sur tous les plans de son travail intellectuel.

Pour le professeur, ensuite, c'est la condition requise pour pouvoir faire réaliser de nombreuses productions par ses élèves sans qu'il ait, lui, à tout évaluer ; il faut que sous forme d'auto-évaluation et d'interévaluation les élèves puissent, sur une base formative, mesurer eux-mêmes la qualité de leurs productions, le professeur n'agissant que comme personne-ressource.

9. *Chaque élève doit être le plus possible au centre de l'activité intellectuelle*

Le truisme que seul l'apprenant peut apprendre, et donc qu'il revient à l'élève d'effectuer toutes les opérations intellectuelles reliées à l'apprentissage, ne semble pourtant pas évident pour la grande majorité des professeurs, puisqu'ils monopolisent la presque totalité du temps de la classe et des opérations intellectuelles qui s'y déroulent ; c'est en effet ce qui ressort de l'analyse de 200 000 heures de cours dans 42 états des États-Unis et dans 7 autres pays, où l'on voit que c'est l'enseignant qui parle pendant plus de 80 pour cent du temps et que, dans le temps où les élèves sont plus actifs, ils ne le sont qu'à peine 10 pour cent pour des opérations dépassant la mémorisation (Griffin, 1986).

Pour respecter le principe de l'élève qui est maître de ses études, il faut donc, pour la plupart des enseignants, opérer un changement de stratégie à 180 degrés de façon à passer de la classe centrée sur le professeur à la classe centrée sur l'élève.

On voit qu'il s'agit là d'un défi majeur pour l'instauration de stratégies pédagogiques efficaces, un défi qu'il faut relever pour les trois raisons suivantes.

D'abord et avant tout, pour permettre à l'élève d'apprendre : on revient au truisme initial.

Ensuite, pour donner à l'élève la possibilité d'étudier selon son style, sa forme d'intelligence et son rythme ; il y a tellement de différences entre les élèves que, au fond, seul chaque élève est en mesure de respecter vraiment son style d'apprentissage, et ceci n'est possible que lorsqu'il est responsable de sa propre démarche (Aylwin, 1991).

Enfin, pour donner plus d'occasions d'acquérir la maîtrise de la langue en même temps que celle de la matière étudiée ; il est avéré, en effet, que la mémorisation et la réactivation des connaissances sont liées au contexte où se fait l'étude et que chaque discipline constitue, par son vocabulaire, son style de discours et sa façon de structurer les connaissances, un contexte spécifique dans lequel l'élève doit apprendre à lire et à s'exprimer, sans quoi il ne parviendra jamais à une maîtrise suffisante de la langue (Aylwin, 1989).

10. *Il faut respecter les lois de l'attention et de la mémorisation*

Le cerveau ne peut demeurer attentif d'une façon continue, vis-à-vis d'un objet, que pour une durée d'une dizaine de minutes ; il faut donc, si l'on fait un exposé, prendre soin d'intercaler régulièrement de courtes périodes de réflexion, de discussion ou d'évaluation ; on peut aussi changer la façon de solliciter l'attention, en recourant à des exemples, à des métaphores, à des anecdotes, ou autres.

Cette dernière façon de faire devrait d'ailleurs toujours être utilisée dans un exposé, c'est-à-dire qu'on devrait procéder d'une façon spiralée, en faisant faire autour de chaque notion des opérations intellectuelles différentes, à la fois pour faciliter l'assimilation des concepts, pour renouveler l'attention et pour éviter de surcharger la mémoire à court terme.

Il faut, aussi, respecter le fonctionnement de la mémoire à court terme. On sait que l'espace de cette « mémoire de travail » est très limité (on ne peut y traiter que cinq à sept éléments à la fois) et que, si le temps ou le mode de traitement est insuffisant, les données qui s'y trouvent ne sont pas transférées dans la mémoire à long terme et sont alors perdues. Il faut donc permettre au cerveau de traiter la même information d'une façon suffisamment variée et prolongée pour assurer le stockage dans la mémoire à long terme, tout en fournissant à celle-ci des points d'ancrage assez variés pour que s'effectue plus tard le repérage des connaissances (Aylwin, 1988). D'où la nécessité de l'enseignement spiralé.

En outre, la mémorisation à long terme exige la réactivation des connaissances à des intervalles déterminés ; la réactivation doit se faire, normalement, après dix minutes, à la fin d'une période de cours, après vingt-quatre heures, après une semaine, puis un mois, puis trois mois (Buzan, 1979). D'où l'importance de la phase de consolidation, toutes les dix minutes, pour renouveler l'attention et favoriser la mémorisation à long terme.

11. Les élèves doivent s'enseigner les uns les autres

Sénèque affirmait, déjà, qu'enseigner c'est apprendre deux fois. Tout professeur, de fait, sait par expérience que ce n'est qu'au moment d'enseigner une matière qu'on mesure tout ce qu'on en ignore, et que ce n'est qu'après avoir expliqué un sujet à plusieurs reprises qu'on commence à le maîtriser. Telle est la raison fondamentale qui doit nous amener à placer l'élève, d'une façon régulière, en situation soit de présenter une partie du contenu, soit de faire la critique ou la synthèse de la matière ; faire faire à l'élève toutes les actions typiques d'un enseignant est la meilleure façon d'instaurer une pédagogie efficace. Les recherches sur la mémoire ont montré, d'ailleurs, qu'on se souvient de 20 pour cent de ce qu'on entend, mais de 70 pour cent de ce qu'on formule soi-même (Woods, 1989).

L'interenseignement des élèves peut prendre toutes les formes : exposé, affiche pédagogique, débat, séminaire, brève discussion, travail en sous-groupe, débat, jeu de rôles et autres ; ce qui compte, c'est la fréquence plus que la longueur, et c'est aussi l'emploi constant d'une rétroaction formative à partir de critères précis.

12. Le concret doit précéder l'abstrait

C'est à tort, souvent, qu'on accuse les élèves d'être déficients sur le plan de la pensée formelle, car c'est l'enseignement, souvent, qui utilise, à tort, des termes abstraits pour expliquer des notions abstraites : on ne peut faire un travail d'abstraction qu'à partir du concret.

C'est pourquoi le cycle d'apprentissage de David Kolb (1981) commence par le stade de l'expérience concrète avant d'aller à la réflexion, puis à la conceptualisation abstraite.

C'est, aussi, la raison pour laquelle David Ausubel propose une forme élaborée d'« organisateurs de la pensée » qui est celle de la métaphore structurante, de l'analogie, dans laquelle on commence par évoquer en détail une structure concrète familière, sur laquelle ensuite, point par point, on greffe la structure de la connaissance abstraite.

Il en va de la croissance de l'esprit comme de la croissance de l'arbre : pour chaque mètre supplémentaire de rameaux qu'il lancera dans le ciel, l'arbre doit d'abord enfoncer tout autant ses racines dans la terre. Einstein préparait ses vertigineuses pensées mathématiques en manipulant des images concrètes. Et Descartes doit les découvertes de son rationalisme à trois songes créateurs.

Métaphores, exemples, cas, anecdotes, manipulations, démonstrations, simulations, jeux, visualisations et autres sont donc de mise. C'est aussi le moyen ou l'occasion d'appliquer le principe suivant, qui a trait au transfert des connaissances.

13. Il faut assurer le transfert des connaissances et des habiletés enseignées

Presque tous les enseignants reconnaissent et déplorent le fait que les élèves ne font pas le transfert de la théorie à la pratique, et même d'un cours théorique à l'autre à l'intérieur de la même discipline : c'est le phénomène des tiroirs isolés.

Des chercheurs ont voulu connaître les causes de ce phénomène généralisé. Ces chercheurs, entre autres Resnick (1987), Ennis (1989), Perkins et Salomon (1989), Brown, Collins et Duguid (1989), Alexander et Judy (1988), ont mis en évidence les différences qui séparent les apprentissages faits dans la vie quotidienne ou dans la pratique professionnelle de ceux qui sont faits dans le cadre scolaire ; autant le contexte de la réalité comporte des objets complexes et touffus, des problèmes vaguement définis et des situations où l'individu doit construire lui-même les objectifs et les significations, autant le contexte scolaire fournit des lois et des formules toutes faites à appliquer à des problèmes bien définis, en vue d'objectifs déjà fixés et au moyen d'un langage symbolique.

C'est cette distance entre les deux contextes ou cultures qui explique principalement l'absence de transfert des connaissances entre les deux situations.

Ce cloisonnement, précisons-le, tient au fait que les connaissances sont stockées dans la mémoire à long terme avec les attributs ou stimulus propres au contexte où s'est fait l'apprentissage, et que le repérage ultérieur des connaissances n'aura pas lieu s'il n'y a pas de liens entre le cadre réel et le cadre scolaire initial.

Il existe cependant une solution à la difficulté évoquée, elle consiste à insérer dans le contexte de l'apprentissage scolaire le plus d'éléments possible des futurs contextes d'application, de façon à favoriser le transfert des connaissances dans le processus même d'apprentissage et de mémorisation.

À un niveau qu'on pourrait qualifier de minimal, le professeur utilisera des exemples, des applications, des anecdotes, des descriptions, des simulations, des mises en situation ou tout autre procédé pédagogique permettant d'évoquer, le plus concrètement possible, divers contextes d'applications futures.

Sur un plan plus élaboré, le professeur recourra à des méthodes dites à contexte riche, c'est-à-dire possédant une complexité et des exigences analogues à ce qu'on retrouve

dans les contextes concrets de la pratique professionnelle. La plus célèbre de ces méthodes est celle de l'étude de cas, qui a fait la renommée de la formation à la Harvard Business School ; les connaissances et les habiletés sont acquises ici au cours de processus de résolution de problèmes qui sont aussi touffus et complexes que ceux de la pratique professionnelle puisque, en réalité, ils sont tirés d'expériences vécues (Christensen, 1981).

Une autre méthode, semblable mais plus poussée encore, est celle du *Problem-Based Learning*, pratiquée dans beaucoup de facultés de médecine aux États-Unis et mise au point aussi à l'université McMaster en Ontario, qui consiste à construire toutes les connaissances et habiletés du curriculum autour de la solution d'une série de problèmes clés. Le curriculum de la faculté de médecine de l'université de Sherbrooke est totalement construit sur ce modèle (Dieijen, 1990).

Enfin, la formule pédagogique qui pousse à l'extrême l'intégration de l'apprentissage et de son transfert est celle de l'enseignement coopératif, où le temps est partagé entre l'étude en milieu scolaire et le travail en milieu professionnel. La faculté d'administration de l'université de Sherbrooke et la faculté des sciences de l'éducation de l'université Simon Fraser de Vancouver sont de bons exemples d'utilisation de cette formule.

Les suggestions qui précèdent, quant aux façons d'assurer le transfert des connaissances, sont les plus efficaces ; d'autres précautions pédagogiques peuvent contribuer à augmenter les chances de transfert ; on en trouvera l'énumération dans le compte rendu fait par Jacques Laliberté de deux études synthèse sur le transfert des connaissances (Laliberte, 1990), où il relève, entre autres, l'importance :

- *de mettre en relief les éléments qui sont les plus importants lorsqu'on introduit un nouveau sujet ;*
- *d'indiquer les domaines d'action dans lesquels intervient ce qu'on présente ;*
- *de préciser le savoir et les stratégies qui s'appliquent en l'occurrence ;*
- *de pointer d'autres domaines où le même savoir et les mêmes stratégies peuvent être utiles ;*
- *d'inciter les élèves à persévérer et à recourir à divers moyens lorsque leurs efforts de résolution d'un problème s'avèrent inefficaces [...]*

Paraphrasant Rabelais, on pourrait conclure ici que « science sans transfert, n'est que ruine de l'esprit ».

14. La pédagogie doit favoriser toutes les formes d'esprit, de styles d'apprentissage et de cultures

Les éducateurs ont constaté depuis longtemps qu'il existe d'importantes différences entre les élèves, mais plusieurs facteurs, relativement récents, sont venus élargir l'éventail des différences et accentuer celles-ci.

- Les recherches sur le cerveau, sur la nature de l'intelligence et sur le processus d'apprentissage ont fait découvrir des différences jusqu'alors inconnues dans ces domaines.
- La disparition de regroupements par niveaux d'aptitudes (allégés, moyens, enrichis) ou par filières d'orientation professionnelle a placé les enseignants devant des groupes intégrés très hétérogènes.
- La démocratisation scolaire a rempli les classes d'élèves provenant de groupes sociaux diversifiés, avec des cultures, des intérêts et des idéaux peu conformes à ceux de la minorité sélectionnée naguère.
- Le retour, souvent massif, d'adultes sur les bancs de l'école dite régulière a introduit une dynamique parfois difficile à gérer.
- L'arrivée croissante d'élèves appartenant à des ethnies variées a accentué le caractère bigarré de la population étudiante.

Les enseignants se retrouvent donc maintenant devant des groupes si hétérogènes qu'il leur est bien difficile de tenir compte en même temps de tous les niveaux de préparation, de tous les styles d'apprentissage et de toutes les sortes de motivation.

Une des solutions réside dans l'instauration d'une pédagogie différenciée, une organisation pédagogique qui offre différentes démarches à des sous-groupes formés sur la base de caractéristiques communes, ou qui offre une variété de stimulus assez grande pour rejoindre la variété des besoins des élèves.

Il existe plusieurs façons de différencier la pédagogie.

La façon la plus efficace de tenir compte des différences individuelles demeurera toujours celle qui consiste à confier à l'élève lui-même la maîtrise de son processus d'apprentissage. En effet, aucun professeur, si habile et expérimenté qu'il soit, ne peut aller très loin dans la prise en compte de toutes les différences de tous ses élèves, tant qu'il demeure la personne qui accomplit la plupart des démarches intellectuelles dans la classe. Il faut donc s'appliquer à transférer à l'élève la responsabilité, mais d'abord la possibilité, d'assumer les phases et les aspects de l'acquisition des savoirs. Seul chaque individu, en effet, est capable de penser et d'apprendre en respectant effectivement, parce que tout naturellement, sa forme d'intelligence, son style cognitif, son rythme d'apprentissage et toutes les autres caractéristiques exclusives de sa personnalité.

En ce qui a trait à la différence des rythmes d'apprentissage, la façon minimale d'en tenir compte est de prévoir pour les plus lents (ou les moins préparés) des exercices préparatoires, des questions simples, des guides d'auto-enseignement et autres, et, pour les plus rapides, des défis supplémentaires leur permettant d'approfondir leurs connaissances ou d'élargir leur culture. Une façon plus poussée de tenir compte de cette diversité consiste à prévoir une phase de mise à niveau des élèves moins avancés dès le début du trimestre, puis, plus tard, quelques phases de rattrapage et de consolidation. (Le détail de tout ce qui précède et de ce qui va suivre se trouve dans *Une pédagogie différenciée*, Aylwin, 1991.)

Une autre façon de tenir compte de la diversité des élèves est de leur laisser choisir la formule pédagogique qu'ils préfèrent : tutorat, travail en équipe, présence à un cours en classe, apprentissage personnel dans le centre des médias, et autres.

La dernière façon générale de tenir compte de la diversité, si l'on a tout le groupe devant soi, est de varier sans cesse les moyens de stimuler l'attention des élèves ; on peut ainsi varier :

- les modes de regroupement des élèves ;
- les moyens de transmettre l'information ;
- les actions accomplies par les élèves ;
- les opérations intellectuelles exigées ;
- les sortes de contenus dans la matière étudiée ;
- les exercices proposés ;
- les méthodes pédagogiques employées;
- les rythmes de travail ;
- les niveaux d'approfondissement.

(Pour le détail, voir le texte évoqué ci-dessus)

En conclusion, il ressort de cet examen de la pédagogie différenciée que celle-ci est très exigeante pour le professeur ; elle suppose que ce dernier soit habile à diagnostiquer les différences entre les élèves, qu'il maîtrise plusieurs formules pédagogiques et qu'il possède le matériel didactique requis. Grandes difficultés, donc, mais qu'on est bien forcé de surmonter, sous peine de voir échouer les meilleurs plans de formation.

Il existe, il est vrai, une autre solution pour tenir compte de l'hétérogénéité, celle qui consiste à ne plus voir les différences comme un problème, mais à les utiliser comme un moyen pédagogique ; il s'agit de l'apprentissage coopératif, dans lequel on exploite systématiquement les différences à l'intérieur d'équipes où est soigneusement répartie la diversité des élèves. L'apprentissage coopératif fait l'objet du principe n° 18.

On conviendra, cependant, que l'apprentissage coopératif ou toute autre formule ne saurait répondre adéquatement aux besoins des diverses catégories d'élèves sans qu'on y injecte une bonne dose de pédagogie différenciée.

15. Il faut développer la capacité de métacognition

La principale différence entre les élèves forts et les élèves faibles est la capacité, pour les premiers, de gérer leurs opérations mentales, c'est-à-dire d'être conscients de leurs façons de penser, et de rajuster au besoin leur démarche de solution de problèmes.

Cette capacité, la métacognition, comporte donc deux aspects : l'auto-évaluation de ses capacités ou performances cognitives et l'autogestion de ses opérations mentales (Paris et Winograd, 1990 ; Pinard, 1987 ; Bouffard-Bouchard et Vezeau, 1987).

On reconnaît l'absence de métacognition au fait que l'élève s'illusionne lorsqu'il « pense avoir compris », ou lorsqu'il n'étudie pas parce qu'il se croit, à tort, prêt pour l'examen, ou lorsqu'il répète les mêmes erreurs d'un travail à l'autre.

Le « métacognitien », par contre, réfléchit avant de répondre, planifie son travail, rajuste sa démarche en cours de route et révise le travail accompli.

Les effets de la métacognition sur l'apprentissage sont de première importance.

Premièrement, la métacognition permet à l'élève d'être plus actif et plus autonome dans le processus d'apprentissage.

Deuxièmement, elle rend l'élève plus conscient de ses propres modes de pensée et lui permet ainsi de mieux profiter d'une pédagogie différenciée.

Troisièmement, elle facilite la croissance cognitive de l'élève en lui permettant de construire à la fois sur ses erreurs et sur ses succès.

Quatrièmement, c'est une habileté dont le développement peut s'intégrer facilement dans les procédés pédagogiques utilisés en classe.

Cinquièmement, et ceci est capital, la métacognition joue un rôle central dans la motivation. La motivation face à une tâche se définit en effet comme le produit de la « prévision de succès » par la « valeur accordée » aux résultats de cette tâche (Feather, 1982). Or, la prévision de succès par l'élève dépend totalement de sa métacognition, c'est-à-dire de sa capacité d'évaluer correctement son niveau de connaissances et d'habiletés.

On connaît, en outre, le rôle clé que jouent dans la motivation de l'élève les trois facteurs suivants : l'image de soi, l'attribution (interne ou externe) des résultats obtenus et le sentiment acquis d'impuissance (*learned helplessness*) ; ici encore, on le voit, c'est le fonctionnement métacognitif de l'élève qui fera toute la différence entre le négatif et le positif.

Heureusement, comme nous l'avons vu précédemment, le professeur peut contribuer beaucoup au développement de la métacognition chez ses élèves.

À cet égard, le premier moyen consiste à expliquer formellement toutes les étapes de la démarche proposée à l'élève (*direct explanation*) :

- en quoi consiste la démarche ;
- pourquoi y recourir ;
- comment l'appliquer ;
- comment en évaluer la réussite (Paris et Winograd, 1990, p. 32 et 33). En procédant régulièrement de cette manière, le professeur amène peu à peu les élèves à objectiver leurs processus intellectuels.

En outre, le professeur peut utiliser divers procédés pour cultiver directement la métacognition. On en trouve cinq exemples à la page suivante.

Développer la métacognition est à la portée de tout enseignant, et c'est sûrement l'un des meilleurs moyens d'accroître la motivation des élèves tout en les rendant autonomes dans leur processus d'apprentissage.

16. L'élève doit pouvoir constater l'utilité de ce qu'il fait

La façon la plus sûre et la plus rapide de détruire la crédibilité du professeur et la motivation de l'élève est de faire faire à ce dernier des travaux dont il n'a pas la possibilité de constater l'utilité personnelle.

Rappelons à ce sujet quelques cas classiques. D'abord celui du professeur qui a insisté pour faire lire un texte en préparation au cours et qui, parce que certains élèves n'ont pas lu le texte, aborde le cours comme si personne ne l'avait lu ; le message, en clair, est : désormais, inutile de faire ce que le professeur demande, puisqu'il agit ensuite comme si on ne l'avait pas fait. Puis, le cas du travail en sous-groupe, après lequel le professeur continue son cours sans bâtir sur les résultats de ce travail ; le message, en clair, est : il nous a fait discuter pour passer le temps, mais ce n'était vraiment pas utile. Enfin, le cas des exigences sur le plan de la langue, où le professeur, après avoir proclamé bien haut qu'on ne pouvait maîtriser la matière sans maîtriser la langue qui exprime celle-ci, construit ensuite des examens où la maîtrise de la langue est facultative ; le message, en clair, est : on peut réussir dans cette matière quelle que soit sa maîtrise de la langue.

Les situations décrites (il y en a beaucoup d'autres du même genre) sont destructrices de deux façons. D'abord, elles démontrent l'incongruence entre le discours et la pratique du professeur, ce qui résulte en un rejet par les élèves des futures exigences présentées ; ensuite, et ce mal est sans doute plus profond, les élèves n'ont aucun moyen de « voir » le résultat de leurs efforts.

Il y a donc ici deux défis complémentaires à relever en vue d'appliquer le principe énoncé.

D'abord, il faut toujours réutiliser tout travail des élèves dans l'étape qui en suit la production ; la moindre lecture demandée et la plus banale discussion provoquée, par exemple, doivent être réinvesties tout de suite après dans la construction du savoir.

Ensuite, il faut que chaque élève puisse, par lui-même, constater ce qu'il a acquis dans chaque travail demandé. Concrètement, cela exige que le professeur donne une sorte de prétest avant toute activité, puis une sorte de posttest après l'activité, de façon que chaque élève puisse ainsi « voir » le chemin d'apprentissage parcouru grâce à son investissement dans cette activité.

Cette dernière obligation n'est pas toujours facile à respecter, surtout dans des disciplines non quantitatives, en philosophie par exemple, et dans des méthodes moins encadrées, comme le travail en sous-groupe ; pourtant c'est nécessaire... et possible.

Procédés pour cultiver la métacognition

L'échange de notes de cours

A certains intervalles, le professeur introduit dans le cours une période de cinq à dix minutes consacrée à l'échange des notes prises : les élèves A et B échangent leurs notes pour en comparer le contenu et la forme. Ceci permet :

- de voir une autre façon de penser ;
- de comparer les façons d'organiser les notes prises ;
- d'approfondir, à travers cet exercice de métacognition, l'assimilation de la matière.

Les réponses axées sur le processus

Que ce soit dans le contexte formatif, en classe ou à la maison, ou dans le cadre sommatif, on demande de répondre à une question ou de résoudre un problème en ne décrivant que la démarche à suivre, le raisonnement à faire, les étapes à franchir.

L'élève doit, non pas donner la réponse, mais énumérer les questions à se poser, décrire la démarche à faire : une façon de mettre l'accent exclusivement sur le raisonnement.

L'écoute-observation d'autrui

C'est un exercice qui fascine toujours les acteurs. Il se fait comme suit.

Trois élèves : A, B, C. — Trois temps.

1. A et B s'appliquent, à haute voix, à résoudre un problème.

   C observe et note par écrit la façon de penser de A et de B pendant qu'ils travaillent.

   C dit ensuite à A et à B ce qu'il a noté.

2. A et C : même processus (en changeant les acteurs).

3. B et C : même processus (en changeant les acteurs).

Cette façon de faire permet à chacun d'observer deux autres façons de penser (métacognition) ; elle favorise aussi une meilleure assimilation de la matière étudiée.

(*Note* : On peut vouloir se faire remettre les notes d'observation pour comparer, si l'on refait l'exercice deux mois plus tard, le progrès accompli par chaque élève.)

Le modèle professoral

Le professeur, d'une façon inopinée, pose une question ou présente un problème à résoudre ou un cas à étudier.

Mais au lieu de demander ensuite à la classe de répondre, le professeur joue lui-même le rôle d'élève et, à voix haute devant la classe, s'emploie à chercher la réponse : les élèves ont ainsi l'occasion de « voir une pensée en action », d'observer un étudiant modèle en train de réfléchir ou d'étudier.

Les questions-reflets

C'est la façon la plus simple, mais non la plus facile : renvoyer l'élève à ses modes de penser.

Pour simplifier, quatre catégories de questions peuvent être retournées à l'élève.

- *L'origine* :
  - qu'est-ce qui vous a conduit à cette conclusion ?
  - à quel contexte vous êtes-vous référé ?
  - quelles connaissances ou expériences vous ont guidé ?
- *Le fondement* :
  - pourquoi croyez-vous cela ?
  - avez-vous des preuves ?
  - pourquoi les gens sont-ils de cet avis ?
  - s'agit-il d'une bonne hypothèse ?
- *La confrontation* :
  - que répondriez-vous aux gens qui ne sont pas de votre avis ?
  - pourquoi votre réponse diffère-t-elle de celle des autres ?
  - pourriez-vous soutenir le contraire de votre point de vue ?
- *Les conséquences* :
  - que va-t-il se produire si l'on pense comme vous ?
  - que faudrait-il pour appliquer vos idées ?
  - si l'on est d'accord avec vous, ne faudrait-il pas que ... ?

17. Les élèves doivent apprendre ici et maintenant

Il y a un défaitisme généralisé qui consiste, de la part du professeur, à penser que la seule chose que peut faire l'élève durant son cours est de « suivre » tant bien que mal ce qu'il lui enseigne et, du côté de l'élève, à être convaincu d'avoir déjà fait le maximum en prenant des notes ; on est loin de la situation normale qui veut que les élèves devraient avoir assimilé environ 80 pour cent de la matière en classe, durant le cours même.

Pourquoi un tel résultat est-il normal, voire essentiel ? Pour plusieurs raisons déjà exprimées, dont les suivantes.

D'abord, le cours étant le lieu et le temps où le professeur peut faire bénéficier les élèves de sa compétence et de son expérience (principe n° 2), il s'ensuit que c'est dans ce contact privilégié, et non pas après coup, que l'élève a les meilleures possibilités d'assimiler la matière ; ensuite, parce que c'est là que se font l'interenseignement, la préparation du transfert des connaissances, les exercices de métacognition, les démarches intellectuelles de haut niveau, ainsi que les premières étapes de la mémorisation à long terme.

En outre, le temps dont dispose l'élève entre les cours doit être consacré surtout à la préparation du cours suivant (principe n° 1).

18. La coopération est préférable à la compétition

La situation d'apprentissage coopératif est celle où les élèves s'entraident régulièrement pour atteindre les meilleurs résultats individuels et collectifs.

Or, les recherches et les expérimentations faites depuis près d'un siècle montrent que les élèves apprennent mieux dans un environnement fondé sur la coopération que dans un climat de compétition.

Cette réalité s'explique d'abord par le fait que les élèves apprennent davantage, sur les plans quantitatif et qualitatif, dans un contexte d'entraide qui a pour effet de donner aux élèves une plus grande sécurité affective. Comme on le verra, en effet, dans le principe suivant, l'élève est incapable d'utiliser pleinement ses ressources intellectuelles lorsqu'il est troublé émotivement et, surtout, lorsqu'il se sent menacé dans son image personnelle et sociale ; car ce qui se passe alors, c'est que le champ perceptuel se rétrécit (Combs et Snygg, 1959) et que l'activité du néo-cortex est réduite par celle du système limbique, siège des émotions. L'un des premiers avantages de la coopération est donc de fournir à l'élève un cadre affectif sécurisant et favorable à l'étude.

Parmi les autres avantages de la coopération, on peut noter :

- la possibilité d'interaction sociale ;
- l'utilisation de l'interenseignement ;
- l'accès à la métacognition ;

- l'exercice d'habiletés intellectuelles complexes ;
- le développement des habiletés de communication ;
- la mise en activité de l'élève ;
- l'apprentissage du travail en équipe ;
- la connaissance et l'acceptation des différences.

Le succès de l'apprentissage coopératif n'est pas, cependant, le fruit du hasard ; il faut respecter plusieurs conditions telles que les suivantes :

- proposer un but ou une « récompense » d'équipe ;
- donner une responsabilité à chacun des membres ;
- assurer une égale chance de progrès pour tous ;
- maintenir l'équilibre entre les groupes ;
- soigner la motivation des élèves ;
- vérifier la préparation du professeur.

(Tous ces éléments sont expliqués dans *L'apprentissage coopératif*, Aylwin, 1992.)

On peut conclure la présentation de ce principe de la coopération avec Robert Slavin (1987), selon qui l'école commence à entrer dans « l'ère de la coopération », du fait qu'on s'aperçoit de plus en plus que les ressources les plus sous-utilisées dans nos établissements sont les élèves eux-mêmes.

19. La pédagogie doit tenir compte du fonctionnement du cerveau

Les recherches de Paul Mac Lean (1973) sur le cerveau, enrichies par les réflexions d'Henri Laborit dans *Mon oncle d'Amérique* (1979), et de Leslie Hart dans *Human Brain and Human Learning* (1983), ont fait ressortir la coexistence des trois cerveaux qui se sont superposés au cours de l'évolution de l'espèce humaine (voir la synthèse faite par Richard, 1988).

Le plus ancien, le cerveau reptilien, est celui des réactions instinctives, inconscientes et rapides, et dont le répertoire est très limité. En cas de menace importante à l'individu, c'est le cerveau reptilien qui prend automatiquement le contrôle de l'action.

Le cerveau moyen, paléomammalien (système limbique), est le siège de l'affectivité et de la mémoire. Or, nul besoin de démontrer le rôle clé des émotions dans le cours de toutes nos actions et, singulièrement, dans celui de l'apprentissage. Pour Jeanne Miller (1990), les émotions seront « la nouvelle frontière » dans le domaine de l'apprentissage, parce que « les émotions positives sont l'ingrédient premier et essentiel du processus d'apprentissage », et c'est pourquoi elle attache beaucoup d'importance à l'apprentissage coopératif. De même, D. L. Mumpower (1973) avait déjà étudié l'effet des émotions dans le processus d'apprentissage et constaté l'impact des premières sur le second.

De leur côté, R. Caine et G. Caine (1990), dans les douze principes pédagogiques qu'ils ont tirés de l'étude du cerveau, énoncent, au principe n° 5, que les émotions jouent un rôle clé dans la formation des modèles de connaissance ; ils font référence à plusieurs autres chercheurs qui ont démontré qu'émotion et cognition sont inséparables et que, dans le cas de la mémoire, les émotions jouent un rôle central dans le stockage et le repérage des informations.

En conséquence, la plus grande illusion de la plupart des enseignants est, peut-être, de croire qu'ils ont devant eux « des élèves », donc essentiellement des cerveaux très évolués, c'est-à-dire des « néo-corticiens » raisonnables et avides de science, alors qu'en réalité ils sont en présence de cerveaux reptiliens âgés de 200 millions d'années, avec un ajout mammalien de 60 millions d'années, et un appendice cortical récent seulement de quelques millions d'années, lequel est un organe lent, fragile et facilement perturbé par les émotions.

Dans la pratique, toute stratégie pédagogique devrait donc tenir compte de cette structure actuelle du cerveau et, en particulier, de l'influence prépondérante des émotions dans le processus d'apprentissage. Cette réalité, qui touche toutes les dimensions de la pédagogie, devrait donner lieu à diverses actions quotidiennes aussi simples que, par exemple, permettre aux élèves, au début d'un cours, d'exprimer leurs craintes, leurs frustrations, ou leur stress, ou leur laisser le temps de décompresser et de se recentrer.

Un tout autre aspect du cerveau doit aussi être considéré dans la préparation de nos stratégies pédagogiques, il s'agit de la capacité du cerveau de traiter en une milliseconde d'énormes quantités d'informations.

Le cerveau contient quelque 30 milliards de neurones, dont la plupart peuvent établir entre 10 et 20 millions de contacts interneuronaux, ce qui laisse deviner tout ce qui peut se passer dans le cerveau d'un élève dans l'espace d'une seconde, d'une minute, d'une heure... (sur la quantité de neurones, voir : Hart, 1983 ; Renaud, 1987 et Changeux, 1990).

En outre, la complexité des interactions neuronales croît constamment, du fait que chaque action mentale fait littéralement pousser de nouvelles dendrites qui, en retour, multiplient les contacts avec d'autres axones. (Pour le fonctionnement du cerveau, voir : Delacour, 1978 ; Grinvald, 1983 ; Builier, 1983 ; Ferry, 1987 ; Fawcet, 1986 ; Goldin, 1988 ; *Science et Vie*, 1987 ; Renaud, 1987.)

Les conséquences, pour la pédagogie, de cette hyperpuissance et hyperactivité du cerveau sont cruciales, puisqu'elles ont rapport avec tous les phénomènes de perception, d'attention, de traitement de l'information, de motivation et autres ; ce sont par ailleurs les plus difficiles à concrétiser dans une stratégie pédagogique.

Le défi principal qui se pose ici est celui de fournir au cerveau un environnement d'une richesse suffisante, alors que la classe est habituellement un milieu aseptisé sur le plan sensoriel, où se déroule, lent et linéaire, le mince fil des connaissances. (Sur les différences entre le milieu naturel et le milieu scolaire, voir Sherman, 1983.)

Sur ce plan, Caine et Caine (1990), tout en soulignant ce problème dans leur premier principe, où ils présentent le cerveau comme un processeur en parallèle de diverses opérations, ne nous aident guère quant aux solutions. En effet, après avoir énuméré toutes les actions simultanées du cerveau, ils n'ont, pour toute suggestion pratique, que celle de recommander aux enseignants de trouver le moyen d'orchestrer toutes ces possibilités dans leur pédagogie.

Plus concrètes, plusieurs écoles élémentaires des États-Unis ont commencé, sous l'appellation de *brain-based education* ou de *brain-compatible schools*, à créer des environnements riches où l'élève peut participer, selon ses intérêts, ses besoins ou ses capacités, à l'une ou à l'autre des diverses activités qui ont cours simultanément.

Quant à nous, comment pourrions-nous tenir compte des besoins de stimulation du cerveau ? Les réponses complètes restent à trouver, mais on possède déjà des éléments de réponse dans le texte sur la pédagogie différenciée (Aylwin, 1991), où l'on indique la possibilité d'utiliser des méthodes à contexte riche.

En résumé, nous avons encore beaucoup à faire pour créer des stratégies pédagogiques qui tiennent compte à la fois de la structure du cerveau, avec un accent particulier sur le rôle des émotions dans l'apprentissage, et de la puissance du cerveau, avec la diversité des formules pédagogiques que cela exige.

20. Il faut viser un apprentissage en profondeur en cultivant des habiletés intellectuelles de haut niveau

L'observation du comportement des élèves révèle qu'ils se regroupent selon deux attitudes face à l'apprentissage. Il y a, d'un côté, ceux qui n'étudient qu'en surface (*surface learners*), pour qui il suffit d'apprendre par cœur, d'appliquer mécaniquement les formules, sans trop distinguer entre principes et preuves, le tout pour répondre seulement aux exigences du professeur. D'autre côté, il y a ceux qui étudient en profondeur (*deep learners*), qui cherchent à comprendre la structure et la signification de l'ensemble des connaissances en cause, à rattacher les nouveaux concepts à l'expérience personnelle, à distinguer entre preuves et arguments, à donner une structure au contenu, à chercher les liens entre les tâches proposées et le développement personnel (Kember, 1991 ; Romano, 1991).

Cette étude en profondeur est présentée, dans les lignes qui précèdent, du point de vue de l'élève ; il y a, par ailleurs, une façon de l'envisager à partir des objectifs du professeur, lequel doit favoriser chez ses élèves un apprentissage en profondeur. Pour arriver à ce but, le professeur doit axer sa pédagogie sur la pratique des habiletés intellectuelles de haut niveau, lesquelles, selon la compilation des recherches faites par Lauren Resnick (1987, p. 3), ont les caractéristiques suivantes :

- les habiletés intellectuelles de haut niveau ne sont pas algorithmiques : tout n'est pas décidé d'avance ;
- elles sont complexes : on ne peut choisir d'emblée le point de vue à adopter ;
- elles considèrent des solutions variées ;

- elles conduisent à des jugements nuancés ;
- elles font appel à des critères nombreux, parfois contradictoires ;
- elles tolèrent l'incertitude, puisque toute l'information requise n'est pas toujours disponible ;
- elles supposent que chacun peut s'autoréguler, sans avoir à solliciter de l'aide constamment ;
- elles supposent qu'on puisse trouver par soi-même le sens dans un désordre apparent ;
- elles exigent un effort considérable et constant.

Les données rapportées par Kember, Romano et Resnick dans ce qui précède font ressortir la complexité qu'implique – et l'engagement personnel qu'exige – l'apprentissage en profondeur.

Comment cela se concrétise-t-il dans une stratégie pédagogique ? Cela exige, pratiquement, qu'on applique la plupart des principes énoncés jusqu'ici, en particulier les suivants :

n° 1 les travaux préparatoires des élèves ;

n° 2 l'utilisation du temps de classe pour des activités complexes d'approfondissement ;

n° 3 la motivation intrinsèque des élèves ;

n° 9 la place de l'élève au centre de l'action pédagogique ;

n°11 l'interenseignement ;

n°13 le transfert de l'apprentissage ;

n°14 la différenciation pédagogique ;

n°15 la métacognition ;

n°19 l'utilisation appropriée du cerveau.

Conclusion

Tenter de faire la synthèse des vingt principes énoncés en les regroupant autour de deux ou trois lignes dominantes serait risquer de réduire la portée et la spécificité de chacun d'entre eux.

Par contre, ce qui ressort avec force, c'est la nécessité de placer l'élève au centre de l'activité pédagogique, comme acteur principal et premier responsable : c'est la seule façon vraiment efficace, comme nous l'avons vu, de respecter le fonctionnement du cerveau,

les formes d'intelligence, les lois de l'attention et les styles d'apprentissage, ainsi que d'assurer un apprentissage en profondeur. Le professeur, dans ce contexte, voit son rôle amplifié, en quelque sorte, puisqu'il lui revient de créer toutes les situations et tous les instruments d'apprentissage que requiert une telle pédagogie dynamique, et qu'il a en particulier à intervenir pour assurer la profondeur et le transfert des apprentissages.

Finalement, il faut dire, aussi, que les vingt principes que nous avons examinés ne couvrent pas la totalité des lois ou exigences fondamentales d'une bonne pédagogie ; certaines dimensions n'y sont pas assez exploitées. Parmi les thèmes qui devraient aussi être traités, signalons :

- le rôle des défis dans la motivation des élèves ;
- l'importance de développer les habiletés intellectuelles ;
- la nécessité de tenir compte de caractéristiques des élèves telles que la dépendance ou l'indépendance du champ, l'image de soi et l'attribution des effets.

En outre, tout le domaine des attitudes et des valeurs reste à explorer.

Les principes énoncés ici fournissent déjà, cependant, une base utile aux enseignants ; ces principes s'appuient sur de solides recherches et fournissent une base scientifique sur laquelle appuyer ce qui restera toujours, par ailleurs, un art : l'enseignement.

Références

ALEXANDER, Patricia A. et Judith JUDY (1988), « The Interaction of Domain Specific and Strategic Knowledge in Academic Performance », dans *Review of Educational Research*, vol. 56, n° 4, p. 375-404.

AUSUBEL, David P. (1968), *Education Psychology: A Cognitive View*, New York, Holt, Rinehart & Winston.

AUSUBEL, David P. (1975), « Cognitive Structure and Transfer », dans *How Students Learn*, Textes présentés par Noel Entwistle et Dai Hounsell, University of Lancaster.

AYLWIN, Ulric (1988), « L'analyse et la synthèse dans les processus de la mémoire » dans *Prospectives*, vol. 24, n° 4, p. 171-174.

AYLWIN, Ulric (1989), « Usage et maîtrise de la langue dans tous les cours » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 2, n° 5, p. 12-18.

AYLWIN, Ulric (1992), « La pédagogie différenciée fait son entrée au collège » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 3, p. 30-37.

AYLWIN, Ulric (1991), *Une pédagogie différenciée*, Montréal, Cégep de Maisonneuve.

AYLWIN, Ulric (1992), *L'apprentissage coopératif*, Montréal, Cégep de Maisonneuve.

BANDLER, Richard et John GRINDER (1979), *Frogs into Princes*, Moab (Utah), Real People Press.

BARTH, Britt-Mari (1985), « Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique » dans *Communication et langages*, n° 66, p. 46-58.

BISSONNETTE, Robert (1989), *Caractéristiques motivationnelles des étudiants de Collège I*, Montréal, Cégep de Maisonneuve.

BOUFFARD-BOUCHARD, Thérèse et Carole VEZEAU (1987), « Pertinence en éducation d'un modèle de la prise en charge par un individu de son fonctionnement cognitif » dans *Tirés à part*, Montréal, Association des professeurs de psychologie du réseau collégial, p. 4-10.

BROWN, John. S., Allan COLLINS et Paul DEGUID (1989), « Situated Cognition and the Culture of Learning » dans *Educational Researcher*, janvier-février 1989, p. 32-42.

BULLIER, Jean (1983), « Les cartes du cerveau » dans *La Recherche*, vol. 14, n° 148.

BUZAN, Tony (1979), *Une tête bien faite*, Paris, Éditions d'organisation, p. 49-73.

CAINE, Renate Nummela et Geoffrey CAINE (1990), « Understanding a Brain-Based Approach to Learning and Teaching » dans *Educational Leadership*, octobre 1990, p. 66-70.

CHANGEUX, Jean-Pierre (1990), « Les neurones ont de l'esprit » dans *L'Express*, 20 avril 1990, p. 34-39.

CHRISTENSEN, C. Roland (1989), *Teaching and the Case Method*, Boston, Harvard Business School, troisième édition, janvier 1989.

COMBS, A. W. et D. SNYGG (1959), *Individual Behavior: a Perceptual Approach to Behavior*, New York, Harper & Row.

DELACOUR, Jean (1978), *Neurobiologie de l'apprentissage*, Paris, Masson.

DIELJEN, Tonny W. Van (1990), « Problem-Based Learning in Dietetics » dans *Journal of Nutrition Education*, vol. 22, n° 2, mars-avril 1990, p. 97-99.

ENNIS, Robert H. (1989), « Critical Thinking and Subject Specificity » dans *Educational Researcher*, avril 1989, p. 4-10.

FAWCET, James (1986), « Wired for Thought » dans *New Scientist* », 26 août 1986, p. 41-43.

FEATHER, N. (Ed.) (1982), *Expectations and Actions*, Hillsdale, Erlbaum, 1982, cité dans BROPHY, Gere, « Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students to Learn » dans *Educational Leadership*, octobre 1987, p. 40-48.

FERRY, Georgina (1987), « Networks of the Brain » dans *New Scientist*, 16 juillet 1987, p. 54-58.

GIORDAN, André et Gérard de VECCHI (1987), *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.

GOLDIN, David (1988), « The Secret Life of the Neuron » dans *New Scientist*, 18 août 1988, p. 52-55.

GRIFFIN, A. H. (1986), « Thinking in Education Yesterday, Today and Tomorrow » dans *Education*, vol. 106, n° 3, printemps 1986, p. 268-280.

GRINVALD, Amiram (1983), « Voir fonctionner le cerveau en temps réel » dans *La Recherche*, vol. 14, n° 147, septembre 1983, p. 1104-1111.

HART, Leslie (1983), *Human Brain & Human Learning*, New York, Longman.

JONNAERT, Philippe (1988), *Conflits de savoirs et didactique*, Bruxelles, De Boeck.

KEMBER, David (1991), « Instructional Design for Meaningful Learning » dans *Instructional Science*, vol. 20, n° 4.

KOLB, David (1981 et 1985), *Learning-Style Inventory*, Boston, McBer and Co.

KORZYBSKI, Alfred (1933), *Science and Sanity*, Lakeville, Institute of General Semantics.

LABORIT, Henri (1979), *Mon oncle d'Amérique*, Scénario d'Alain Resnais.

LALIBERTÉ, Jacques (1990), « Comment faciliter le transfert de l'apprentissage » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 3, n° 3, février 1990, p. 30-33.

MAC LEAN, Paul (1973), *A Triune Concept of the Brain and Behavior*, University of Toronto Press, T. Boag et D. Campbell Editors.

MILLER, Jeanne (1990), *A Prediction: Emotions will be the New Frontier in Learning*, ISETA Conference.

MUMPOWER, D. L. (1973), « Emotional Involvment as a Factor in the Learning Process » dans *The Journal of Educational Research*, vol. 66, n° 6, février 1973, p. 251-253.

NUTTIN, Joseph (1980), *Théorie de la motivation humaine*, Paris, PUF.

PARIS, Scott G. et Peter WINOGRAD (1990), « How Metacognition Can Promote Academic Learning and Instruction » dans *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*, sous la direction de Beau Fly Jones et Lorna Idol, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, chapitre 1, p. 15-51.

PERKINS, D. N. et Gabriel SALOMON (1989), « Are Cognitive Skills Context-Bound? » dans *Educational Researcher*, janvier-février 1989, p. 16-24.

PINARD, Adrien (1987), « Cognition et métacognition : les recherches sur le développement de l'intelligence » dans *Interface*, vol. 8, n° 6, décembre 1987, p. 18-21.

RENAUD, Jacqueline (1987), « Le travail des neurones observé en direct » dans *Science et Vie*, n° 832, janvier 1987, p. 10-16.

RESNICK, Lauren (1987), *Education and Learning to Think*, Washington, National Academy Press.

RICHARD, Mario (1988), « Les trois cerveaux dans le processus d'apprentissage » dans *Vie pédagogique*, n° 54, avril 1988, p. 14-17.

ROMANO, Guy (1991), « Étudier... en surface ou en profondeur ? » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 2, décembre 1991, p. 6-11.

SCIENCE ET VIE (1987), « Les cinq sens », Numéro hors série.

SHERMAN, Thomas (1983), « Is Schooling an Unnatural Act? » dans *Educational Technology*, septembre 1983, p. 26-30.

SLAVIN, Robert E. (1987), « Cooperative Learning and the Cooperative School » dans *Educational Leadership*, novembre 1987.

VAN VOGT, Alfred (1953), *Le monde des A*, Paris, Gallimard.

WLODKOWSKI, Raymond (1978), *Motivation and Teaching. A Practical Guide*, Washington, N.E.A., 215 p.

WOODS, Donald, R. (1989), « Developing Students' Problem-Solving » dans *Journal of College Science Teaching*, novembre 1989, p. 108-110.

La discipline en classe

Guy Romano

En classe, les élèves et le professeur ont droit à un environnement pédagogique paisible et ordonné, favorable à l'apprentissage. Pour obtenir et maintenir un tel environnement, le professeur doit porter une grande attention à l'organisation et à la supervision de la classe, établir des règles et des procédures et, face aux cas d'indiscipline, intervenir de façon circonstanciée.

Depuis quelques années, de plus en plus d'enseignants du collégial se plaignent de problèmes de discipline dans leurs classes. Certains attribuent ces problèmes au jeune âge de la clientèle, d'autres y voient le signe d'une absence de motivation chez les élèves, alors que d'autres croient que c'est une conséquence de l'éducation permissive qu'ils ont reçue. On pourrait sans doute aussi chercher du côté de la composition des groupes, des politiques d'accès au cégep, etc.

Mais quelles qu'en soient les causes, il s'agit d'un phénomène qui pose de nouveaux défis aux enseignants : comment peuvent-ils prévenir ces problèmes de discipline et, le cas échéant, comment peuvent-ils les corriger le plus rapidement possible ? C'est à ces questions que le présent article tente de répondre ; il présente donc diverses stratégies pour prévenir et corriger les problèmes de discipline et maintenir, dans la classe, un climat propice à l'apprentissage.

Pour ce faire, nous adoptons une approche éclectique et intégrée, au lieu de présenter les diverses approches qui ont été proposées par des auteurs comme Dreikurs, Redl, Canter, Kounin, Glasser ou Gordon. Pour une revue des ces différentes approches, on peut consulter les ouvrages de Charles (1989) ou de Good et Brophy (1990).

Gestion de classe et discipline

Pour bien comprendre ce qu'est la discipline et en quoi consiste le rôle de l'enseignant par rapport à cette dimension de vie de la classe, il faut envisager cette question dans le cadre plus général de la gestion de classe. On définit la gestion de classe comme l'ensemble des comportements de l'enseignant

SOURCE :
Pédagogie collégiale,
vol. 7, n° 1, octobre 1993,
p. 30 à 33.

et des facteurs organisationnels qui président à l'établissement et au maintien d'un environnement pédagogique ordonné, favorable à l'apprentissage (Jones et Jones 1989 ; Evertson et Harris, 1992) ; cela inclut donc des éléments comme les structures de participation proposées aux élèves, les règles et les procédures qui régissent la classe, le climat socio-émotif qui y prévaut, les réactions de l'enseignant aux comportements des élèves, etc. Bien qu'elle ne constitue pas une fin en soi, la gestion de classe est un aspect important de l'enseignement, lequel a d'ailleurs une influence directe sur l'apprentissage (Brophy, 1988 ; Evertson, 1987 ; Doyle, 1986).

Faire en sorte que le temps de classe soit effectivement consacré à l'apprentissage

De façon générale, on peut dire que la gestion de classe vise à maximiser le temps où les élèves sont activement engagés dans des activités d'apprentissage et à réduire du même coup le temps improductif. C'est donc dire que, dans ce contexte, la principale tâche de l'enseignant est d'obtenir et de maintenir la collaboration des élèves dans les activités de la classe (Doyle, 1986) et de faire en sorte que le temps de classe soit effectivement consacré à l'apprentissage.

Dans cette perspective, on peut dire qu'il y a de la discipline dans une classe lorsque les élèves coopèrent et s'engagent dans les activités d'apprentissage mises en place par l'enseignant (Emmer, 1987 ; Doyle, 1990). En corollaire, on peut définir l'indiscipline comme tout comportement de l'élève qui a pour effet de perturber l'ordre et la sécurité de l'environnement pédagogique ou qui interfère avec la tâche d'apprentissage.

Bien que la discipline soit intimement liée aux autres aspects de la gestion de classe (le système de motivation utilisé, la structure de participation mise en place, le style de leadership de l'enseignant, etc.), nous tenterons de présenter ici les éléments qui sont le plus directement liés à l'établissement et au maintien d'un environnement pédagogique ordonné.

L'organisation et la supervision de la classe

Dans une étude maintenant célèbre, Kounin (1970 ; voir Charles 1989) a comparé le comportement des enseignants qui réussissent bien dans la gestion de leur classe au comportement de ceux qui connaissent des problèmes de discipline sérieux et répétés ; il en conclut que ce qui différencie les enseignants efficaces des autres n'est pas tant leur façon de réagir dans les cas d'indiscipline, mais plutôt les techniques qu'ils utilisent pour prévenir ces problèmes et susciter, chez les élèves, l'engagement et la coopération dans les tâches d'apprentissage.

Une caractéristique de ces enseignants est qu'ils sont en général très bien préparés, ce qui a pour effet de réduire au minimum le temps nécessaire aux transitions entre les activités d'apprentissage. Ils savent précisément où ils veulent aller et comment ils vont s'y prendre. Au contraire, les enseignants moins efficaces arrêtent souvent les activités pour les réajuster, changent d'idée en cours de route, laissent les élèves sans travail pendant qu'ils organisent l'activité qui suit, etc. Or, les moments qui favorisent le plus l'apparition

des comportements d'indiscipline sont justement ceux où les élèves se retrouvent sans travail. C'est pourquoi il est important d'être bien préparé et d'avoir sous la main tout le matériel nécessaire de façon que le rythme de travail puisse être maintenu.

Une autre caractéristique des enseignants efficaces est qu'ils savent toujours ce qui se passe dans toutes les parties de la classe et qu'ils le font savoir aux élèves. Pour ce faire, ils effectuent fréquemment un balayage visuel de la classe et établissent un contact visuel avec certains élèves de façon à leur montrer qu'ils sont conscients de leur comportement. Lorsqu'ils s'adressent à un élève ou à une petite équipe de travail, ils continuent de surveiller d'un œil ce qui se passe dans le reste de la classe. Cela leur permet d'intervenir sans trop tarder là où c'est nécessaire. Au contraire, les enseignants qui ont plus de difficultés ont tendance, dans la même situation, à se laisser complètement absorber par ce qu'ils sont en train de faire ; ils interviennent alors trop tard et ils ont de la difficulté à identifier la source du problème.

Les enseignants efficaces utilisent en outre des stratégies d'organisation et d'intervention qui maximisent le niveau d'engagement dans les tâches scolaires. De façon générale, on peut dire que plus la supervision de l'enseignant est grande, plus la quantité de temps que les élèves consacrent à la tâche est grande ; par exemple, la quantité de temps consacré directement à l'apprentissage est plus grande dans une activité comme l'exposé magistral que dans le travail en équipe où la supervision est moins directe et moins constante.

Cela ne veut pas dire qu'il faut éliminer le travail individuel ou en équipe, mais plutôt que ces activités nécessitent une très bonne supervision. Dans ces cas, il est important de superviser l'activité de l'ensemble du groupe, mais aussi de surveiller informellement le travail de chacun en circulant dans la classe. Cela permet de mieux identifier les problèmes qui peuvent se présenter avant que les élèves se découragent et d'aider rapidement ceux qui en ont besoin. Ces interactions devraient cependant rester brèves de façon à ne pas perdre de vue l'activité de l'ensemble du groupe.

Bien que la supervision du travail soit plus facile en grand groupe, celui-ci a cependant pour effet de rendre l'élève passif. Il faut donc voir à garder les élèves en alerte : on peut ponctuer son exposé ou ses explications de fréquentes questions, créer un peu de suspense avant de nommer l'élève qui devra répondre, choisir les répondants au hasard au lieu de se limiter aux volontaires, demander à un autre élève ce qu'il pense de la réponse qui a été donnée, etc. Il s'agit en fait de rendre les élèves actifs et d'éviter qu'ils soient des spectateurs passifs durant de longues périodes.

Il s'agit en fait de rendre les élèves actifs et d'éviter qu'ils soient des spectateurs passifs durant de longues périodes

L'établissement de règles et de procédures

Des règles et des procédures bien conçues et bien appliquées sont la base même d'une bonne gestion de classe. Les règles spécifient les comportements qui sont attendus ou

interdits, alors que les procédures décrivent comment les diverses activités qui prennent place dans la classe doivent être accomplies. Ces règles et ces procédures peuvent concerner les retards et les absences, le matériel nécessaire en classe, le comportement approprié durant les exposés ou durant le travail en équipe, les attitudes interpersonnelles, etc. Il ne faut pas les voir comme des limites à l'action, mais au contraire, comme quelque chose qui peut rendre la tâche plus agréable à l'enseignant et aux élèves. Cela permet paradoxalement d'accorder plus de liberté aux élèves et de consacrer plus de temps à l'apprentissage.

Ces règles et ces procédures ne peuvent pas être décidées en dehors du contexte où elles s'appliquent : celles qui sont nécessaires dépendent de la formule pédagogique, du nombre d'élèves, de leur niveau d'engagement dans leur apprentissage, etc. De plus, tous les enseignants n'ont pas la même sensibilité à l'égard de la discipline en classe et tous ne tolèrent pas les mêmes choses : il revient donc à chacun de décider ce qu'il est raisonnable de demander.

Selon Good et Brophy (1990), ces règles devraient cependant être en nombre limité ; elles doivent porter sur des aspects qualitatifs généraux plutôt que sur des comportements spécifiques : des règles comme « on doit traiter les autres avec respect et courtoisie » ou « en classe, on travaille à la tâche » couvrent un grand nombre de comportements différents et permettent d'éviter une longue liste de règles. On a en outre avantage à les formuler de façon positive, c'est-à-dire en précisant ce qu'il faut faire, plutôt qu'en termes de comportements à éviter ; il est alors plus facile pour les élèves de les accepter de bon gré.

L'établissement de ces règles peut se faire de diverses façons selon son propre style de gestion et le genre d'élèves auxquels on s'adresse. On peut décider seul de certaines règles et simplement les annoncer, alors que d'autres peuvent être négociées avec les élèves. On peut aussi fournir deux ou trois règles de base et demander aux élèves d'en suggérer d'autres qui pourraient, selon eux, faire en sorte que la classe soit un lieu d'apprentissage stimulant et ordonné (Emmer, 1987). Quelle que soit la formule retenue, ces règles et ces procédures doivent être établies le plus tôt possible dans le trimestre. Ce n'est pas en temps de crise qu'il est temps d'en établir. Les enseignants efficaces planifient donc à l'avance les règles et les procédures qui vont s'appliquer et ont une idée claire de la façon dont la classe va fonctionner (Emmer, 1987 ; Doyle, 1990 ; Evertson, 1989 ; Evertson et Harris, 1992). Dès le premier cours, ils communiquent et expliquent clairement ces attentes aux élèves.

> **Les enseignants efficaces planifient à l'avance les règles et les procédures qui vont s'appliquer et ont une idée claire de la façon dont la classe va fonctionner**

Lorsque les règles ne sont pas respectées, il devrait y avoir des conséquences pour les élèves. Celles-ci peuvent être de divers ordres ; ce pourrait être, par exemple, l'interdiction pour les retardataires de se joindre à des équipes qui sont déjà au travail, ou l'obligation pour les élèves qu'on a rappelés à l'ordre à plus de trois reprises de se présenter au bureau

pour s'expliquer, etc. Ces diverses conséquences devraient avoir été annoncées en même temps que les règles et les procédures de façon que chacun sache clairement à quoi il peut s'attendre lorsqu'il enfreint une règle. Bien qu'elles puissent être de différentes natures, les conséquences prévues devraient pouvoir être appliquées rapidement et, autant que possible, ne jamais impliquer la perte de points ou l'obligation d'effectuer des travaux scolaires supplémentaires, par exemple. Il importe, en effet, de bien distinguer ce qui concerne l'apprentissage et l'évaluation de cet apprentissage, de ce qui est simplement gestion de la classe.

Principes d'intervention en classe

Quels que soient nos efforts en matière de prévention, il surgira toujours des comportements d'indiscipline. Cela est inévitable dans une classe où l'on réunit une trentaine d'élèves aux intérêts divers. Le plus souvent ces comportements d'indiscipline seront de peu de gravité et les interventions de l'enseignant seront des interventions de support, en ce sens qu'elles ont pour but d'aider les élèves à garder un climat favorable à l'apprentissage.

Les interventions de l'enseignant peuvent prendre diverses formes selon la gravité du comportement perturbateur et selon les objectifs poursuivis à un moment donné. Dans les cas de problèmes mineurs et isolés, on peut choisir de ne pas intervenir pour éviter de perturber le travail de la classe. Lorsqu'au contraire on décide d'agir, l'intervention la plus simple et qui exige le moins de temps est le rappel à l'ordre. Dans bien des cas, cela peut même se faire de façon non verbale (Doyle, 1990) : regarder l'élève avec insistance pour qu'il comprenne qu'on le voit, lui indiquer d'un geste discret qu'il doit porter attention à son travail ou garder le silence, se rapprocher physiquement de l'élève, faire un signe de la tête pour signifier sa désapprobation, etc.

Si cela ne fonctionne pas, on suggère de simplement rappeler la règle ou la procédure, ou même de demander à l'élève de l'énoncer lui-même et de la suivre. Lorsque ces interventions ne parviennent pas à stopper le comportement perturbateur de l'élève, il convient d'appliquer les conséquences prévues. Pour ce faire, on rappelle brièvement la règle à l'élève en appliquant la conséquence ; il n'y a pas de discussion et le temps consacré à l'événement est réduit au minimum.

Bien qu'il existe diverses façons de faire, on peut tout de même énoncer certains principes de base en matière d'intervention. Le première qualité d'une intervention disciplinaire est sa brièveté (Evertson, 1989) ; en fait, plus la technique employée est discrète, plus on y gagne parce que le cours n'est pas perturbé. On devrait donc toujours choisir l'intervention la plus simple et la plus discrète, puisque l'objectif est de faire cesser le comportement perturbateur en évitant autant que possible de déranger le cours. C'est dire qu'on devrait se questionner sur l'à-propos des pratiques qui consistent à faire de longs palabres avec les élèves sur des questions de discipline sous prétexte que le groupe doit se prendre en charge ; à cet effet, on a d'ailleurs constaté une relation négative entre le temps consacré à la discipline et l'apprentissage des élèves.

Un deuxième principe important concerne la consistance et la fermeté des interventions : il faut insister pour que les règles soient respectées et revenir à la charge si tel n'est pas le cas. Il ne faut jamais laisser un élève continuer son comportement perturbateur après l'avoir averti, sans quoi le système de règles perd tout son sens. Lorsqu'un élève enfreint une règle, il faut intervenir tout de suite en lui rappelant la règle et en appliquant la conséquence négative s'il y a lieu. Cela a un double effet : arrêter le comportement perturbateur et signaler aux autres élèves que ce comportement n'est pas toléré. Cet effet sur les autres élèves a été nommé l'*effet d'onde* par Kounin (1970).

Un troisième principe est de ne jamais argumenter avec les élèves ; cela tourne souvent à l'épreuve de force et a pour effet de provoquer du ressentiment chez les élèves. Mieux vaut simplement souligner le comportement inadéquat de l'élève et rappeler la règle qui s'applique. Lorsque l'élève insiste pour en discuter, la meilleure solution est probablement de l'inviter à venir nous rencontrer en dehors des heures de cours.

Cela amène à énoncer un dernier principe important : il faut toujours préserver la dignité des élèves qu'on reprend et éviter qu'ils perdent la face devant leurs pairs ; les lourdes réprimandes devant le reste de la classe, les sarcasmes et les arguments massue sont donc à éviter.

L'entrevue individuelle et la solution des problèmes de discipline

Dans le cas des problèmes de discipline plus importants ou récurrents, il convient d'agir de façon plus directe. Pour ce faire, il est souvent approprié de rencontrer l'élève en privé afin de discuter avec lui du problème. Selon Good et Brophy (1990), ce type d'entrevue devrait viser deux buts principaux : obtenir des informations complètes sur l'incident et rechercher des solutions au problème.

Lorsqu'il est nécessaire de recueillir de l'information auprès d'un élève, il faut éviter que celui-ci perde la face. L'investigation devrait donc être menée en privé et les propos de l'élève devraient rester confidentiels, à moins d'entente explicite sur le sujet. À cette étape, les questions de l'enseignant devraient viser à établir les faits le plus exactement possible et à identifier les motivations qui sont à la base du comportement perturbateur. Brophy (1988) suggère entre autres de questionner l'élève pour savoir s'il est conscient de son comportement et pour connaître ses explications. Il faut en outre s'assurer qu'il comprend bien pourquoi son comportement n'est pas approprié et pourquoi il ne peut être toléré. À ce stade, il faut éviter de se laisser prendre par les rationalisations ou les excuses et ne pas accepter que l'élève rejette sa responsabilité sur les autres ou sur la situation. Au contraire, il faut faire en sorte qu'il reconnaisse sa responsabilité et qu'il s'engage à modifier son comportement.

Une fois cette étape franchie, il faut trouver une ou des solutions. Celles-ci devraient être positives plutôt que punitives et être acceptées par les deux parties. L'accent devrait être mis sur le futur plutôt que sur le passé et sur la solution des problèmes qui ont mené à l'incident plutôt que sur l'incident lui-même. Les solutions trouvées n'ont pas à être

permanentes ou irrévocables ; au contraire, elles peuvent être explicitement présentées comme des tentatives de solution qui possiblement auront à être révisées.

Les solutions devraient autant que possible être centrées sur l'élève et le rendre actif dans la résolution du problème (Brophy, 1988). En effet, on tend de plus en plus à penser qu'il faut montrer aux élèves à contrôler leur propre comportement et à développer des moyens pour s'améliorer. On peut, par exemple, leur demander de tenir un compte de toutes les fois où ils interviennent de façon inopportune, ou de compter le nombre de fois où on les rappelle à l'ordre. On peut les aider à acquérir des habitudes qui évitent les tentations : s'asseoir loin de leurs amis, s'asseoir en avant plutôt qu'à l'arrière de la classe, se tenir un dialogue intérieur pour se rappeler à l'ordre, etc. On peut aussi leur apprendre à se récompenser ou à s'autopunir pour leurs comportements en classe.

Conclusion

Bien qu'elle ne soit pas exhaustive, la présente revue a mis en évidence des techniques et des interventions possibles en matière de discipline : certaines sont préventives, d'autres constituent essentiellement des mesures de support et, enfin, d'autres sont carrément des mesures correctives.

Certaines de ces techniques font probablement déjà partie des pratiques de bon nombre d'enseignants, d'autres apparaîtront plus ou moins pertinentes mais ce qui importe, en définitive, c'est d'avoir à sa disposition un ensemble de trucs ou de façons de faire pour établir et maintenir l'ordre dans la classe. Comme le remarque Charles (1989), les élèves ont droit à un environnement pédagogique ordonné, paisible, sécuritaire, qui mène effectivement à l'apprentissage et il est du devoir des enseignants de mettre en place un tel environnement.

Références

BROPHY, J. (1988), « Educating Teachers About Managing Classrooms and Students » dans *Teaching and Teacher Education*, vol. 4, n° 1, p. 1-18.

CHARLES, C. M. (1989), *Building Classroom Discipline*, New York, Longman, 3e édition.

DOYLE, W. (1986), « Classroom Organization and Management » dans M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, New York, MacMillan Publishing Company, p. 392-432.

DOYLE, W. (1990), « Classroom Management Techniques » dans O. C. Moles (Ed.), *Student Discipline Strategies : Research and Practice*, Albany (NY State), University of New York, p. 113-127.

EMMER, E.T. (1987), « Classroom Management and Discipline » dans V. Richardson-Koehler (Ed.), *Educators' Handbook : A Research Perspective*, New York, Longman, p. 233-258.

EMMER, E. T. et C. M. EVERTSON (1981), « Synthesis of Research on Classroom Management » dans *Educational Leadership*, vol. 38, n° 4, p. 342-347.

EVERTSON, C. M. (1987), « Creating Conditions for Learning : From Research to Practice » dans *Theory into Practice*, vol. 26, n° 2, p. 44-50.

EVERTSON, C. M. (1989), « Classroom Organisation and Management » dans M.C. Reynolds (Ed.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, p. 59-70.

EVERTSON, C. M. et A. H. HARRIS (1992), « What We Know About Managing Classrooms » dans *Educational Leadership*, vol. 49, n° 7, p. 74-78.

GOOD, T. L. et J. E. BROPHY (1990), *Educational Psychology : A Realistic Approach*, New York, Longman, 4e édition.

JONES, V. F. et L. S. JONES (1990), *Comprehensive Classroom Management : Motivating and Managing Students*, Boston (Mass), Allyn and Bacon, 3e édition.

KOUNIN, J. S. (1970), *Discipline and Group Management in Classrooms*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

La prise de notes : une responsabilité partagée

Christiane FAUCHER

Les habiletés à prendre des notes sont essentielles pour la réussite des études collégiales. La qualité de la prise de notes par les élèves peut augmenter de façon significative si les professeurs intègrent l'apprentissage de ces habiletés aux objectifs de leurs cours.

La prise de notes fait partie des thèmes qui préoccupent ceux qui cherchent à mieux comprendre les moyens, les stratégies, les conditions facilitantes et les processus cognitifs de l'apprentissage. Convaincus qu'elle constituait une des grandes conditions de la réussite ou de l'échec des élèves, plusieurs chercheurs ont, depuis 1925, analysé les comportements efficaces et inefficaces des élèves et des professeurs dans le jeu de la prise de notes, tentant de clarifier les fonctions respectives et conjuguées de l'exposé et de la prise de notes proprement dite, et de la production sur laquelle les deux facteurs précédents doivent déboucher.

Certaines interventions réalisées en aide à l'apprentissage au collège de Sherbrooke de 1985 à 1987 nous ont amenée à nous intéresser à cette question.

Nous mettrons d'abord en évidence ici les éléments problématiques et les questions qui sont à l'origine de notre recherche et qui nous ont conduite à réaliser un inventaire non exhaustif des connaissances accumulées sur ce sujet. De cet inventaire, nous présenterons deux éléments : les fonctions que remplit la prise de notes par rapport à l'exposé reçu en classe et par rapport au développement d'une connaissance structurée dans la tête de l'élève ; les principaux comportements des élèves et des enseignants qui peuvent favoriser ou non la prise de notes. Nous terminerons en traitant de l'entraînement à la prise de notes et du rapport entre la prise de notes et la performance aux tests.

Problématique

Parmi les nombreux facteurs liés au phénomène de la réussite, des échecs et des abandons au collégial, il semble que la prise de notes joue un rôle déterminant. Pour compenser le manque de maîtrise de cette habileté chez les élèves, nous

SOURCE :
Pédagogie collégiale,
vol. 3, n° 1, septembre 1989,
p. 12 à 16.

avons développé, au collège de Sherbrooke, un certain nombre d'outils et d'interventions en aide à l'apprentissage : des guides « autogérés » et des ateliers-midi de formation.

Après avoir expérimenté ces deux formules pendant un certain temps, force fut de constater qu'elles accusaient de sérieuses limites puisqu'elles demeuraient des actions non intégrées au contexte de la classe. Ces voies, parallèles à l'enseignement, exigeaient des élèves qu'ils assurent eux-mêmes, sans l'aide de leurs professeurs, le transfert des habiletés dans les cours réguliers, tâche qui s'avérait très lourde pour ceux qui avaient beaucoup de difficultés à prendre de bonnes notes. D'autre part, réalisant que la qualité de la prise de notes des élèves était largement influencée par les comportements des enseignants lorsqu'ils font leurs exposés, nous avons orienté nos interventions vers le groupe-classe. Cette mesure d'aide à l'apprentissage permettait de viser les mêmes objectifs théoriques et pratiques dans l'enseignement de la prise de notes, mais avait l'avantage d'engager concrètement les enseignants et les élèves dans le lieu où l'acte éducatif se déroule normalement. Cette nouvelle forme d'intervention favorisait l'émergence d'un dialogue pédagogique entre enseignants et élèves sur les difficultés reliées à la prise de notes et, suite à la pratique d'exercices simples, contribuait à modifier les attitudes et les comportements des uns et des autres à l'égard de cette habileté.

Après avoir réalisé plusieurs expériences de formation sur mesure en prise de notes, nous avons constaté que ces interventions dépendaient largement de l'idée que les élèves et les enseignants se faisaient de l'utilité de la prise de notes. Par exemple, pour certains enseignants, la prise de notes se réduisait à une simple technique de mise en page, alors que d'autres la considéraient comme la clé maîtresse de la réussite à leurs examens. Pour certains élèves, la qualité de leur prise de notes dépendait surtout des comportements des professeurs ; d'autres percevaient la prise de notes comme une habileté essentielle qu'il faut développer.

Confrontée à tant de perceptions différentes, cherchant à démêler cet écheveau de vues divergentes, voire contradictoires, nous avons posé trois questions qui semblaient rassembler les diverses préoccupations du milieu.

- Quelles sont, selon les professeurs, les habiletés en prise de notes que les élèves doivent maîtriser à leur arrivée au collégial ?
- Quelles sont, selon les élèves, les habiletés en prise de notes qu'ils jugent essentiel de maîtriser ?
- Quel est l'impact réel d'un entraînement à la prise de notes (ateliers de formation) sur la performance scolaire ?

Pour trouver réponse à ces questions, nous avons procédé à deux types de cueillette d'information. La première prit la forme d'un mini-sondage (entrevues individuelles) réalisé auprès d'élèves et de professeurs ; il en résulta un tableau d'une dizaine de facteurs *divergents* et *convergents* concernant les perceptions et les comportements liés à la prise de notes. Ces éléments de réponse justifiaient la pertinence de notre objet d'étude ; ils permettaient en outre d'orienter la deuxième cueillette vers la documentation américaine,

et de procéder à un certain nombre de lectures qui ont permis de dégager la conclusion suivante : il existe un rapport entre les conditions qui déterminent la réussite d'une bonne prise de notes et la performance aux tests.

Les fonctions de la prise de notes

Des chercheurs (Divesta et Gray[1]) ont émis deux hypothèses pour expliquer l'utilité potentielle de la prise de notes. Selon eux, prendre des notes de cours serait un procédé qui faciliterait l'emmagasinage externe ou le codage de l'information.

L'hypothèse de l'emmagasinage externe

L'emmagasinage externe renvoie uniquement au produit résultant du processus de la prise de notes. Cette hypothèse ne met pas l'accent sur l'activité interne, sur le processus de traitement des informations mis en branle par l'élève lorsqu'il prend des notes. Cette distinction entre produit externe et activité interne explique sans doute l'origine de l'expression « emmagasinage externe ».

L'hypothèse de l'emmagasinage externe suppose que ce n'est pas l'activité de prise de notes en elle-même qui serait importante, mais plutôt le fait d'avoir des notes qui peuvent être utilisées ultérieurement à des fins d'étude. De ce point de vue, la provenance des notes de cours importe peu. Qu'elles aient été consignées par l'enseignant ou par l'élève, l'essentiel est que ce dernier puisse les avoir en main.

La recherche de Richards et Friedman[2] a démontré que les notes de cours (le produit externe) avaient deux fonctions : la répétition et la reconstruction.

La fonction de répétition permet à l'élève d'avoir accès aux notes de cours aussi souvent qu'il le désire. Revoir le même contenu de façon répétée augmenterait la rétention des connaissances. La fonction de reconstruction, quant à elle, permettrait à l'élève de restructurer les parties d'un contenu qu'il a pris en notes lors d'un exposé.

Selon Carrier et Titus[3], ces deux fonctions contribueraient à améliorer la qualité des apprentissages.

L'hypothèse du codage de l'information

L'hypothèse du codage met l'accent sur l'activité interne de l'élève, c'est-à-dire sur l'ensemble des opérations intellectuelles qui se combinent lorsqu'il prend des notes. Lors d'un exposé, l'élève transformerait les informations reçues en classe sous une forme plus significative. Pour réaliser le codage de ces nouvelles informations, il effectuerait des associations, des inférences et des interprétations subjectives qu'il consignerait par écrit.

Pour mieux saisir les particularités du processus de codage inhérent à la prise de notes, il faut se référer aux recherches de Peper et Mayer[4] et à celles déjà citées de Carrier et Titus qui indiquent les activités impliquées dans ce processus :

- l'attention (observer, se concentrer, écouter) ;
- la sélection (reconnaître les idées essentielles) ;
- l'organisation (reconnaître la structure du message) ;
- l'intégration (relier les nouvelles informations aux connaissances antérieures).

Carrier et Titus concluent que la prise de notes comme activité « en soi » favorise le développement de la structure cognitive de l'élève, parce qu'elle lui permet d'exploiter davantage ses capacités de compréhension et d'analyse.

Le développement des habiletés de prise de notes

Selon Carrier[5], prendre des notes et les réviser constituent des activités efficaces qui améliorent généralement la qualité des apprentissages.

Plusieurs écrits portant sur la prise de notes mentionnent que cette qualité sera influencée, et par la façon dont les élèves prendront leurs notes, et par la façon dont les professeurs donneront leurs exposés.

Les comportements des élèves

Des études ont démontré que les élèves ne prenaient pas tous leurs notes de la même manière et pour les mêmes raisons[6]. Certains essaient de noter tout ce qui se dit en classe, alors que d'autres n'inscrivent que la structure d'organisation de l'exposé. Quelques-uns utilisent des schémas, alors que d'autres préfèrent la forme linéaire. Certains vont retranscrire leurs notes, tandis que d'autres vont les compléter par des annotations personnelles.

Les élèves ne prennent pas tous leurs notes de la même manière et pour les mêmes raisons

Selon Ganske[7], les élèves seraient de style *processor* ou de style *transcripteur*.

Le style ***processor*** manifesterait les caractéristiques suivantes :

- comportement irrégulier dans la méthode de prise de notes ;
- beaucoup de phrases incomplètes ;
- exemples rarement notés ;

- ajout de notes qui n'ont aucun lien avec la matière (par exemple, une liste d'épicerie dans un coin de page) ;
- mots clés ou points de repère parfois présents ;
- griffonnages fréquents.

Le style ***transcripteur*** se présenterait comme suit :

- notes prises en vue d'une utilisation ultérieure ;
- ensemble de phrases complètes (avec les adjectifs et les articles, etc.) ;
- exemples quelquefois notés ;
- présence des synthèses faites en classe ;
- détails consignés dans une section spécifique ;
- notes facilement compréhensibles par quelqu'un d'autre.

Selon toute vraisemblance, ces deux types de pratiques auraient une incidence sur la qualité de la prise de notes et, par conséquent, sur les résultats d'apprentissage des élèves.

Par ailleurs, le mini-sondage mené au début de notre propre recherche a indiqué que la prise de notes des élèves serait influencée par leurs attitudes et perceptions à l'égard des pratiques pédagogiques des professeurs et de l'apprentissage en général. Dans une certaine mesure, il semble que les connaissances antérieures des élèves, la complexité de la matière, la diversité des styles d'enseignement et des méthodes d'évaluation contribuent à augmenter ou à diminuer la qualité, l'efficacité et l'utilité de la prise de notes.

Parmi tous ces facteurs qui influencent la qualité de la prise de notes des élèves, il semblerait que les plus déterminants soient les comportements des enseignants.

Les comportements des enseignants

Dans un article de Svinicki[8], présenté par Saint-Onge[9], on rapporte que les élèves pourraient tirer un meilleur parti des exposés magistraux si les enseignants modifiaient leur comportement par rapport à la prise de notes. On sait que la prise de notes sert à la préparation des examens et des travaux scolaires des élèves. Par conséquent, ces notes doivent être compréhensibles pour les élèves. Dès lors, pour favoriser une meilleure prise de notes, Saint-Onge suggère aux enseignants :

- de structurer davantage leurs exposés ;
- de communiquer cette structure aux élèves (présenter le plan de l'exposé) ;
- d'utiliser des tableaux ou schémas synthèse ;
- de distribuer des notes modèles ;

- de tirer des exemples signifiants de la réalité vécue des jeunes ;
- d'expliquer le vocabulaire utilisé ;
- de préciser la nature du produit final auquel serviront les notes ;
- d'encourager la personnalisation graduelle des notes.

Plus les enseignants forment leurs élèves à la prise de notes, plus ces derniers connaissent le succès dans leur apprentissage

Dans le même ordre d'idées, Carrier et Titus[10] ont démontré dans une étude expérimentale que plus les enseignants forment leurs élèves à la prise de notes, plus ces derniers connaissent le succès dans leur apprentissage. À leur avis, pour développer chez les élèves les habiletés nécessaires à une bonne prise de notes, les enseignants devraient adopter les comportements suivants :

- Encourager les élèves à prendre des notes et à améliorer la qualité de ces notes :

  manifester de l'intérêt pour la prise de notes, c'est-à-dire, examiner les notes des élèves ;

  proposer une technique de mise en page ;

  inciter les élèves à développer des habiletés d'écoute et d'observation (faciliter cet effort en intercalant dans l'exposé des répétitions stratégiques, en écrivant au tableau les principaux éléments) ;

  indiquer les liens entre les différentes parties de l'exposé, mettre en relief les rapports entre ce qui a été vu et ce qui s'en vient.

- Encourager les élèves à développer des stratégies pour mieux se préparer aux exposés : indiquer aux élèves qu'une révision quotidienne de leurs notes permet une meilleure intégration de la matière et facilite la compréhension de nouvelles informations.

- Traduire, sous forme d'activités concrètes, le processus de révision des notes. Apprendre aux élèves à :

  survoler leurs notes (rappel de la structure de l'exposé) ;

  questionner leurs notes (activer les mécanismes de compréhension) ;

  relire leurs notes (trouver les bonnes réponses aux questions qu'ils se posent).

- Expliquer aux élèves la relation entre l'exposé et le produit final, entre l'information transmise et notée, et le type d'examen qu'ils devront passer ou le type de production qu'ils devront réaliser.

La clé maîtresse de l'entraînement à la prise de notes

Le but de l'entraînement à la prise de notes est de former les élèves à dégager l'essentiel du message transmis. Pour favoriser cet acte de compréhension, le professeur doit fractionner son exposé en petites portions et réserver des pauses pour la prise de notes. Carrier et Titus[11] suggèrent une période d'enseignement de vingt minutes, suivie d'une pause de dix minutes.

Cette stratégie pédagogique permet à l'élève de traiter la nouvelle information (relier les connaissances nouvelles à celles qu'il a déjà), de restructurer cette information pour la rendre utilisable en fonction du produit final (examen ou autre production), de questionner le professeur pour ajuster sa compréhension de la matière.

D'autre part, cette période d'arrêt permet au professeur de vérifier immédiatement auprès des élèves « la construction de la compréhension de la matière[12] ».

Cette stratégie pédagogique influence favorablement le développement des habiletés liées à la prise de notes, surtout lorsque celle-ci déborde la simple transcription du mot à mot. En fait, lorsque le professeur livre son exposé, il s'attend que l'élève exerce ses capacités de compréhension, d'analyse et de synthèse. Toutefois, lorsqu'on observe les opérations cognitives effectuées par l'élève qui doit prendre des notes, on comprend mieux les difficultés qu'il peut éprouver à enregistrer et à intégrer la matière. Pendant que le professeur parle, l'élève, lui, doit tout à la fois :

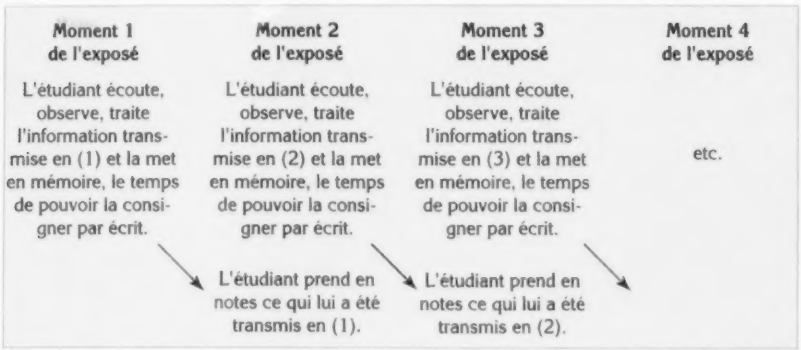
- mobiliser son attention pour capter le message ;
- observer les indices non verbaux (gestes, mouvements du professeur) ;
- lire et enregistrer l'information inscrite au tableau ;
- s'ajuster au débit du professeur ;
- décider du format de la prise de notes (mot à mot, schémas, numérotation des parties, toute autre disposition graphique servant à mettre en relief la structure du message) ;
- repérer les mots clés, les idées les plus importantes et les liaisons entre celles-ci ;
- choisir quelles données il faut retenir parmi l'ensemble de celles qui passent ;
- relier les nouveaux contenus à l'information qu'il possède déjà ;
- répondre continuellement à la question suivante : « Ce que je prends en notes est-il pertinent pour l'évaluation future ? ».

Toutes ces opérations nécessaires à la saisie du message demandent du temps et entraînent un certain décalage temporel. L'élève ne peut vraiment noter qu'après avoir traité le message. Autrement dit, il est normal que l'élève accuse toujours un léger retard par rapport au déroulement de l'exposé du professeur.

C'est dire que la prise de notes implique un continuel dédoublement intellectuel : au même moment où l'on écrit l'information d'une première tranche d'exposé, on traite celle d'une deuxième tranche. Au moindre accroc dans le travail de transcription, l'écart normal risque de s'accentuer et d'entraîner la perte totale de certains « morceaux » d'information, voire le dérapage complet de l'élève qui risquera de perdre le fil du discours.

On comprend mieux, dès lors, l'importance critique de la pause de dix minutes qui suit une tranche d'exposé.

Le schéma suivant illustre ce phénomène[13].



Le lien entre l'entraînement à la prise de notes et la performance aux tests

Les résultats obtenus par Carrier et Titus[14] démontrent que les élèves ayant reçu un entraînement à la prise de notes réussissent mieux aux tests que ceux qui n'ont pas été entraînés. Cependant, cette réussite semble dépendre de certaines conditions.

- L'exposé, la méthode de prise de notes et le produit final (l'examen) étaient reliés explicitement comme trois étapes d'un même processus. Cette structure a incité les élèves à sélectionner et à reformuler l'information en tenant compte du type d'examen qu'ils devaient passer ultérieurement. Conséquemment, ils ont modifié leur méthode de prise de notes, ne cherchant plus, comme avant, à tout consigner par écrit. En outre, cette attitude a eu pour effet de diminuer le stress à l'évaluation.

  En disant, dès le départ, à quelle production finale l'exposé devait servir, en rendant les élèves conscients des objectifs à réaliser à l'aide des données de l'exposé, le professeur leur a permis d'orienter le travail de prise de notes, de mieux sélectionner l'information, de limiter les choix à faire. L'exposé en lui-même est toujours trop riche en information. Il est ouvert à tant de possibilités différentes : faut-il noter les définitions, les exemples, les explications, les digressions ? Cette incertitude peut inciter bien des élèves à tenter

de tout écrire, même si c'est impossible en pratique. Comme tout exercice qui implique le jugement, la prise de notes a besoin d'être *balisée* par la connaissance des objectifs visés par l'effort intellectuel.

- Les élèves à qui on avait dit qu'ils seraient soumis à un examen objectif ont effectivement passé ce genre de test. Sachant ce qui était attendu d'eux, ils ont ajusté leur façon d'étudier, fournit l'effort demandé et augmenté leurs résultats à l'examen. Le test mesurait vraiment ce qu'il était censé mesurer.

Dans ce cas, l'exposé, la prise de notes et la production finale ont fait l'objet d'une intégration claire et cohérente, tant pour le professeur que pour les élèves.

Conclusion

La recherche a montré que les comportements des enseignants et des élèves se révèlent des déterminants majeurs de la qualité de la prise de notes. De plus, elle a mis assez clairement en évidence la nécessité d'instaurer un processus d'entraînement efficace à la prise de notes qui amène la modification des attitudes et des comportements des élèves et des professeurs. Enfin, elle a démontré que les élèves ayant reçu un entraînement à la prise de notes améliorent leur performance aux tests.

En somme, il nous apparaît évident que la qualité de la prise de notes chez les élèves pourra augmenter de façon significative si les professeurs intègrent l'apprentissage de ces habiletés dans les objectifs de leurs cours, favorisant du même coup une plus grande réussite scolaire.

Notes et références

1. DIVESTA, Francis J. et Susan G. GRAY, « Listening and Note-taking » dans *Journal of Educational Psychology*, 1973, vol. 63, p. 8-14.
2. RICHARDS, J. P. et F. FRIEDMAN, « The Encoding versus the External Storage Hypothesis in Note-taking » dans *Contemporary Educational Psychology*, 1978, vol. 3, p. 136-143.
3. CARRIER, Carol A. et A. TITUS, « Effects of Note-taking Pretraining and Test Mode Expectations on Learning from Lectures » dans *American Educational Research Journal*, hiver 1981, vol. 18, n° 4, p. 385-397.
4. PEPER, Richard J. et Richard E. MAYER, « Note-taking as a Generative Activity » dans *Journal of Educational Psychology*, 1978, p. 70.
5. CARRIER, Carol A., « Note-taking Research, Implications for the Classroom » dans *Journal of Instructional Development*, vol. 6, n° 3, 1983, p. 19-26.
6. CYR, J.-M., « Les notes de cours » dans *Coup d'œil sur l'enseignement universitaire*, janvier 1985, n° 1, Université de Montréal, p. 1-8.

   Dans son article, Cyr présente des comportements d'élèves décrits par Carrier (1983).
7. GANSKE, L., « Note-taking ; a Significant and Integral Part of Learning Environments » dans *Educational Communication and Technology Journal*, vol. 29, n° 2-4, été 1981, p. 155-175.

8. SVINICKI, M., « It Ain't Necessarily So: Uncovering Some Assumptions About Learners and Lectures » dans *To improve the Academy: Resources for Student Faculty and Instructional Development*, P.O.D. (The Professional and Organizational Development Network in Higher Education), 1985.
9. SAINT-ONGE, M., « Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ? » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 1, n° 1, octobre 1987, p. 13-15.
10. Voir CARRIER, Carol A. et A. TITUS, *op. cit.*
11. Voir CARRIER, Carol A. et A. TITUS, *op. cit.*
12. SAINT-ONGE, M., « Toute personne sachant écrire est-elle habile à prendre des notes ? » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 2, n° 3, p.15-18.
13. CYR, J.-M., *op. cit.*
14. Voir CARRIER, Carol A. et A. TITUS, *op. cit.*

Et si écrire rimait avec plaisir ? L'apprentissage de l'écriture, revu et corrigé

Louise MENARD

SOURCE :
Pédagogie collégiale,
vol. 4, n° 2, décembre 1990,
p. 16 à 19.

Quelle que soit la matière qu'on enseigne, il est possible de proposer aux élèves des activités qui les aident à mieux écrire.

Il y a maintenant trois ans, j'ai décidé d'entreprendre une recherche en éducation. Ma directrice de mémoire, dès la première rencontre, me propose de consigner ma démarche dans un journal de bord. Elle m'invite à écrire de façon personnelle et informelle, et me demande de lui remettre mon cahier avant chaque rencontre. Peu enthousiaste, je m'exécute : « J'ai lu ceci », « J'ai fait cela ». Elle me dit alors qu'elle préfère lire mes réflexions, interrogations et critiques plutôt qu'une simple énumération de faits. C'est à ce moment-là que j'ai commencé à écrire à partir de moi et de mon expérience et que j'ai découvert le plaisir et l'utilité de l'écriture. Sans égard à la forme, j'ai exploré tout ce qui s'offrait à moi. C'est cette expérience heuristique qui m'a donné la passion d'écrire et qui m'a amenée à lire et à écrire (l'un ne va pas sans l'autre) sur l'écriture. C'est comme si le plaisir d'écrire pour soi amenait le désir d'écrire pour les autres...

Je présente ici une autre façon de définir, de concevoir et d'utiliser l'écriture. Ce texte s'adresse aux enseignants de toutes les disciplines, car l'écriture est partie intégrante de tous les contenus et de tous les apprentissages et, de ce fait, nous concerne tous.

Redéfinir l'apprentissage de l'écriture

L'objet

Le langage est le système privilégié de symboles à travers lequel les humains reçoivent et transmettent de l'information et par lequel ils traitent cette information[1]. Nous voyons et entendons le langage, nous pensons par le langage et nous communiquons avec les autres grâce au langage.

Il y a quatre modes langagiers : parler, écouter, lire et écrire. Les théoriciens, nous rappelle Emig[2], les distinguent de différentes façons selon l'angle sous lequel ils les regardent. Il sera question : de *fonction réceptive* (lire et écouter) et *productive*

(parler et écrire) ; d'*encodage* (parler et écrire) et de *décodage* (lire et écouter) ; de *mode passif* (écouter et lire) et de *mode actif* (parler et écrire) ; de *symbolisation de premier niveau* (écouter et parler) et de *second niveau* (lire et écrire).

L'écriture est composée de symboles graphiques, donc visuels. Si l'on se réfère aux différentes classifications du langage, on dira qu'elle a une fonction productive, qu'elle sert à l'encodage des informations, qu'elle est un mode de langage actif et qu'elle constitue une symbolisation de second niveau, car elle oblige à interpréter la signification d'une représentation.

Bien rares, semble-t-il, sont ceux qui n'éprouvent pas de difficulté à écrire. Tout se passe comme si des années d'école et d'entraînement systématique n'avaient pas réussi à donner facilement accès à cette forme de langage. Pourquoi en est-il ainsi ?

Du produit au processus

Selon Paré, « On nous a enseigné l'écriture comme un acte réfléchi, linéaire, logique, soumis à des règles strictes[3]. » À l'école, on s'est intéressé au produit fini sans tenir compte du processus qui donne naissance à ce produit. C'est pourquoi, beaucoup d'individus croient, aujourd'hui, qu'être habiles à écrire consiste à produire d'un seul jet (ou presque) un texte apparemment cohérent et sans fautes. Pourtant, comme le souligne encore Paré :

> *L'écriture est avant tout un instrument de création, d'exploration et d'émergence. Avant d'être un produit, c'est un processus, grâce auquel chacun de nous peut entrer en contact avec son expérience de la réalité, sa compréhension des événements, sa relation à l'univers*[4].

Tremmel[5] mentionne aussi que les professeurs de tous les niveaux, constatant que le produit est pauvre, ont tendance à accorder beaucoup d'importance à l'apprentissage des règles de grammaire et d'orthographe. Mais voilà... l'accent mis sur le code n'améliore pas l'écriture. En effet, les résultats de nombreuses recherches démontrent que l'enseignement de la mécanique de l'écriture, au collégial et à l'université, n'ont pas d'impact ou ont un impact limité sur la qualité du produit[6].

Au-delà de ce que nous apprennent les chercheurs, il faut également réaliser que l'insistance sur l'aspect mécanique de l'écriture donne aux étudiants l'impression que, dans l'écriture, ce qui compte, c'est le médium et non le message ; la fonction de communiquer quelque chose de significatif à un lecteur est reléguée au second rang. Il nous semble qu'il y a vraiment peu à gagner à consacrer toutes nos énergies et, disons-le, tous nos budgets à tenter uniquement de corriger certains aspects du produit. Il faudrait retourner à la source du problème et s'intéresser davantage au *processus qui a engendré le produit.*

De semblables réflexions ont poussé des spécialistes de plusieurs disciplines à entreprendre des recherches sur le processus de l'écriture et à mettre au point différentes approches pour son étude. C'est actuellement la psychologie qui domine la recherche (à cause justement de son intérêt pour le processus de l'apprentissage) et c'est pourquoi on retrouve

fréquemment, pour étudier le processus d'écriture, des méthodes utilisées en psychologie. Essentiellement, on tente de comprendre les processus mentaux impliqués dans le processus de l'écriture. On a fait, entre autres, des entrevues auprès d'écrivains qui sont considérés par le public comme « performants » et « non performants ». Ces recherches, souvent réalisées en collaboration avec des spécialistes en composition, ont permis d'obtenir des données très intéressantes concernant ces deux catégories d'écrivains[7]. Par exemple, on apprend que l'écrivain « performant » considère la tâche d'écriture dans toute sa complexité en tenant compte du sujet, du type de lecteurs, du but de l'écrit et du contexte où se situe la tâche d'écriture, alors que l'écrivain « non performant » considère étroitement la tâche d'écriture, se limitant au sujet. On s'aperçoit également que l'écrivain « performant » s'engage personnellement lorsqu'il écrit et qu'il se contente rarement d'un premier brouillon, pensant à revoir son contenu, son argumentation et la structure de son texte. Il ne traite les aspects mécaniques qu'à la fin du processus. L'écrivain « non performant » ne s'engage pas personnellement lorsqu'il écrit et se contente habituellement d'un seul brouillon. Il s'attarde, dès le début du processus, à la ponctuation ou à l'emploi d'un temps. Lorsqu'il retouche finalement son texte, c'est pour changer une virgule, un mot, une phrase.

De telles recherches ont clarifié la relation entre le processus de la pensée et le processus de l'écriture et ont remis en question l'idée selon laquelle l'écriture ne serait que la transcription d'une pensée déjà achevée. C'est suite à ces constats qu'on a conclu que l'écriture est d'abord un processus et que l'apprentissage de l'écriture ne peut passer que par l'apprentissage de ce processus.

Un tableau synthèse présenté par Emig dans l'*Encyclopedia of Educational Research*[8] permet de saisir les différences entre une conception dite traditionnelle de l'écriture et une conception tenant compte du processus.

Approche axée sur le produit	Approche axée sur le processus
• L'écriture est un produit à évaluer.	• L'écriture est un processus à expérimenter.
• L'écriture sert plus à l'enseignement qu'à l'apprentissage.	• L'écriture est d'abord outil d'apprentissage.
• L'écriture se travaille de la partie au tout.	• L'écriture se travaille de la partie au tout puis du tout à la partie.
• Il n'existe qu'un seul processus de l'écriture qui sert à tous et à tout.	• Il y a différents processus de l'écriture qui varient selon la tâche, l'intention, les modes d'expression, les types de lecteurs et les personnes qui écrivent.
• Le processus est linéaire : planification, écriture, révision.	• Le processus est récursif, allant d'une activité à l'autre ; il y a retour continuel sur l'étape antérieure.
• Parce que conscient, le rythme d'écriture est ordonné et régulier.	• Le rythme d'écriture est irrégulier, inégal, parfois erratique et plus lent lorsqu'il sert à l'apprentissage.
• L'écriture est une activité solitaire et silencieuse.	• L'écriture peut être réalisée en collaboration avec d'autres écrivains.

L'apprentissage de l'écriture en classe

On peut se demander comment tout cela peut se traduire concrètement dans une salle de classe. Je propose de considérer les interventions pédagogiques suivantes en ne perdant pas de vue que l'écriture est une activité langagière qui gagne à être combinée aux autres activités langagières et que son utilisation en classe permet non seulement d'améliorer le langage écrit, mais également d'approfondir le contenu enseigné[9].

Faire écrire souvent

Beaucoup d'auteurs affirment que l'écriture ne s'apprend que par une pratique fréquente et diversifiée, accompagnée d'une rétroaction continuelle de la part de l'enseignant et des pairs. D'après Moffet[10], on apprend à écrire en manipulant fréquemment les symboles de l'écriture. En augmentant la fréquence des travaux d'écriture, on multiplie aussi les occasions qu'ont les étudiants de prendre conscience et de manipuler le processus de l'écriture. Il ne faut malheureusement pas compter sur le fait qu'ils prennent des notes en classe car, en général, les étudiants ne font que copier les écrits ou le discours de l'enseignant[11]. Il est préférable de recourir plutôt, en classe, à de petits exercices fréquents qui encouragent la réflexion et qui exigent un certain effort d'organisation. À l'extérieur de la classe, si la discipline s'y prête, il est préférable de demander plus souvent des travaux d'écriture courts qu'un seul long travail de session.

- Demander d'écrire cinq minutes, au début du cours, sur le concept qui sera enseigné. Par la suite, quelques étudiants choisis au hasard feront lecture de leur texte. Cela servira d'élément déclencheur et d'outil diagnostic.
- Faire écrire, au milieu du cours ou à la fin, pour résumer la notion vue depuis le début du cours. Quelques étudiants présenteront leur résumé au début de l'exposé suivant. Voilà un bon moyen de faire de l'évaluation formative.
- Préparer ou conclure une discussion avec quelques minutes d'écriture.
- Suggérer de noter, à la fin du cours, les notions qui n'ont pas été comprises. Reprendre les cours suivants avec ces questions.
- Faire pratiquer cinq minutes de *free-writing*[12] pour détendre les étudiants ou pour laisser émerger les premières idées, les réflexions.

Diversifier les tâches d'écriture

Il est important d'écrire souvent, mais le genre d'écriture demandé est plus important que le fait d'écrire. Demander aux étudiants d'écrire dans leurs mots et de ne pas hésiter à varier le niveau d'écriture, du personnel et informel au plus impersonnel et structuré.

Exemples de tâches d'écriture :

élaborer une définition ;

faire une synthèse, un résumé ;

écrire ses questions ;

composer une lettre, un article, un discours, une épitaphe ;

faire un essai ;

écrire une évaluation de soi, des autres, d'une lecture ;

faire son autobiographie ou la biographie d'un personnage significatif (un parent, un héros, un membre de la profession, un politicien, un poète...) ;

simuler un entretien ;

préparer une entrevue ;

rédiger un journal de bord, un journal personnel ;

rédiger un écrit en se mettant dans la peau d'un autre (une lettre, un discours).

Donner des tâches d'écriture significatives

Tant qu'on demande aux étudiants d'écrire sur des sujets qui n'enflamment que soi, il ne faut pas s'attendre à des résultats intéressants. Par contre, si on leur demande des travaux d'écriture en relation avec ce qui les préoccupe ou les intéresse, ils réagiront avec enthousiasme. Il ne faut pas oublier qu'*on n'écrit pas l'écriture mais qu'on écrit au sujet de quelque chose, à quelqu'un.*

Enseigner le processus de l'écriture

Maimon[13], auteur bien connu sur le sujet, a décrit les différentes étapes du processus de l'écriture. Cette séquence peut servir à l'enseignement du processus de l'écriture *dans toutes les disciplines.*

- *La préécriture.* Période durant laquelle l'écrivain réfléchit, recueille de l'information et laisse émerger de nouvelles idées.
- *Le brouillon.* Période où il traduit ses pensées et ses idées en phrases et en paragraphes.
- *L'échange.* Situation qui amène l'écrivain à prendre du recul vis-à-vis de ses écrits. Il lit à voix haute ou fait lire son manuscrit afin d'obtenir du feed-back sous forme de commentaires et de questions. Cette étape est particulièrement profitable.
- *La révision.* Période où il développe et clarifie sa pensée, revoit l'information et réorganise son texte.
- *L'édition.* L'écrivain porte attention à la forme.
- *La publication.* La publication de son texte est une démarche particulièrement gratifiante et intéressante pour l'écrivain.

Soutenir le processus de l'écriture

Le rôle de l'enseignant ne consiste pas seulement à enseigner le processus à ses étudiants mais également à offrir un soutien pédagogique adéquat durant cet apprentissage. Ce soutien exige que l'enseignant :

- explique la tâche oralement et, si possible, par écrit ;
- présente des modèles d'écriture aux étudiants pour les guider ;
- fasse souvent commencer le travail en classe afin que les étudiants puissent poser des questions sur le travail à effectuer ;
- partage le travail d'écriture en plusieurs étapes à compléter une à la fois en encourageant un retour sur les étapes antérieures à la lumière de l'étape actuelle (ne pas oublier que le processus est récursif) ;
- propose aux étudiants des activités de préécriture telles que le dessin et la lecture, et favorise des exercices heuristiques écrits comme le journal de bord[14], la carte d'exploration[15] et le *free-writing* afin de faire émerger les idées, clarifier la pensée et briser l'habitude de ne considérer que le premier jet ;
- demande plusieurs brouillons et s'assure que l'étudiant reçoive du feed-back formatif ;
- prévoie un temps de consultation pour ses élèves ;
- utilise les pairs pour donner du feed-back sur les travaux d'écriture ;
- organise la publication des meilleurs travaux en différents lieux : livre de classe, journal étudiant ou bulletin pédagogique du collège.

Développer le sens du lecteur

Nous savons à quel point les adolescents s'influencent mutuellement. On peut exploiter ce penchant et proposer souvent aux étudiants de s'adresser à un pair ou à la classe. On peut aussi exploiter d'autres situations : par exemple, s'adresser à un enfant plus jeune demande d'être très explicite et de développer clairement sa pensée ; s'adresser à un certain public donne la notion d'un auditoire vaste et anonyme ; entreprendre un dialogue avec l'enseignant ou avec soi-même est un moyen d'amener l'étudiant à écrire de façon plus personnelle.

Évaluer de façon formative avant de porter un jugement définitif

On peut commenter les idées et l'organisation du contenu au cours du processus. Pour parfaire le produit avant l'étape de publication, on propose aux étudiants l'utilisation du dictionnaire, d'une grammaire ou d'une grille d'autocorrection.

On développera le sens critique des étudiants en utilisant les pairs pour évaluer les premiers brouillons. Il faut se rappeler qu'une évaluation formative venant des pairs est aussi efficace que celle que fait l'enseignant[16]. Et puis, surtout, il faut se demander s'il est nécessaire de lire et de corriger tout ce que l'étudiant écrit !

Pour conclure

Ce tour d'horizon des plus récentes recherches sur l'écriture aura permis, je l'espère, d'alimenter la réflexion sur l'orientation que pourrait prendre l'apprentissage du langage écrit dans les collèges.

Pour ma part, j'enseigne dans un programme technique et je crois que le développement des habiletés langagières est l'affaire de tous. Je crois aussi que le goût et la connaissance de l'écriture nous viennent d'abord de l'intérieur et que c'est en écrivant qu'on apprend à écrire avec plaisir...

Notes et références

1. DESCHÊNES, A. J., *Le résumé comme stratégie de compréhension et d'apprentissage*, Communication présentée au quatrième congrès annuel de l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes, Montréal, Canada, 1985.
2. EMIG, J., « Writing Composition and Rhetoric » dans *Encyclopedia of Educational Research*, vol. 4, New-York, Macmillan and Free Press, 1982, p. 221-231.
3. PARÉ, A., *Le journal instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*, Québec, Centre d'intégration de la personne de Québec, 1984, p. 15.
4. PARÉ, A., *op. cit.*, p. 16.
5. TREMMEL, R., « Teaching the Writing Process – What are the Goals and Objectives ? » dans *NASSP Bulletin*, vol. 71, n° 501, 1987, p. 58-64.
6. HILLOCKS, G., « Synthesis of Research on Teaching of Writing » dans *Educational Leadership*, vol. 44, n° 8, 1987, p. 71-82.

   Il est prouvé que l'enseignement de la grammaire n'apporte aucune amélioration et a même parfois un effet négatif sur le produit. En comparaison, l'utilisation du *free-writing* comme activité préparatoire à l'écriture formelle donne des résultats légèrement supérieurs, alors que l'utilisation d'une grille d'autocorrection permet d'améliorer passablement le produit.
7. FASSLER-WALVOORD, B. et L. SMITH-HOKE, « Coaching the Process of Writing » dans C. W. Griffin (Éd.), *New Direction for Teaching and Learning*, San Francisco (Cal), Jossey-Bass, 1982, p. 3-14.
8. EMIG, J., *op. cit.*
9. APPLEBEE, A. N. et L. LANGER, *How Writing Shapes Thinking : a Study of Teaching and Learning*, Research report n° 22, Urbana (Illinois), National Council of Teachers of English, (Éd. 286-205), 1987.
10. MOFFET, J., *Teaching the Universe of Discourse*, Boston, Houghton Mifflin, 1968.
11. MÉNARD, L., *L'utilisation de l'écriture au collégial : étude descriptive*, Projet PAREA, Cegep Montmorency, 1990.
12. Le *free-writing* consiste à écrire, au minimum 5 à 10 minutes, tout ce qui nous vient à l'esprit, sans se préoccuper du fond ou de la forme. C'est une écriture pour soi.

13. MAIMON, E., « Cultivating the Prose Garden » dans *Phi Delta Kappan*, vol. 69, n° 10, 1988, p. 734-739.

14. MENARD, L., *Étude descriptive des utilisations pédagogiques du journal de bord au niveau collégial*, Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, 1989.

15. BUSAN, T., *Une tête bien faite*, Paris, Les éditions d'organisation, 1979.

16. MAC ALLISTER, J., « Responding to Student Writing » dans C. W. Griffin (Ed.), *New Direction for Teaching and Learning*, San Francisco (Cal), Jossey-Bass, 1982, p. 59-65.

Poser des questions avec assurance

Anne-Marie W. KUBANEK
Margaret WALLER

Le fait de se sentir à l'aise pour poser des questions en classe et de recevoir des réponses satisfaisantes constitue un important facteur de réussite scolaire ; par ses attitudes et ses comportements, le professeur peut encourager ou, au contraire, décourager les élèves à poser des questions.

Dans un article de *Pédagogie collégiale* publié récemment, Denise Barbeau écrit que la participation des étudiants constitue l'un des trois indicateurs de la motivation scolaire. « Un élève qui participe écoute en classe, il pose des questions pour mieux comprendre ou pour approfondir une notion ; il fait les exercices, les lectures et les travaux demandés ; il essaie de se dépasser et d'actualiser son potentiel, il fait preuve d'initiative et d'ouverture d'esprit ; il est attentif, concentré et appliqué dans toutes les situations scolaires (exercices, exposés théoriques, examens, sessions d'étude, travaux)[1]. »

L'ordre dans lequel M^me^ Barbeau énumère ces activités reflète pour nous le rôle essentiel que jouent les questions : l'étudiant qui écoute de façon active posera inévitablement des questions et les réponses qu'il obtiendra pourront favoriser la poursuite de son apprentissage. Même s'il est « attentif, concentré et appliqué dans toutes les situations scolaires », l'étudiant doit avoir suffisamment confiance en lui pour poser des questions, tout en étant assuré qu'on y répondra.

Nous n'avons donc pas été étonnées de constater que, durant les entrevues sur leurs expériences dans un programme collégial de sciences, les étudiantes avaient beaucoup parlé des questions posées en classe. Ces entrevues ont été menées dans le cadre d'une étude longitudinale[2] portant sur un échantillon aléatoire de quarante jeunes femmes ayant entrepris un programme préuniversitaire en sciences au mois d'août 1992. Si nous avons choisi un échantillon de femmes uniquement, c'est parce que leur taux d'abandon dans les programmes de sciences est élevé et que le nombre de celles qui font carrière dans le domaine des sciences demeure faible. Le fait de concentrer notre étude sur un seul sexe nous a permis d'éviter les comparaisons qui viennent souvent brouiller les données des études portant à la fois sur les hommes et sur les femmes.

SOURCE :
Pédagogie collégiale,
vol. 8, n° 2, décembre 1994,
p. 13 à 17.

Au cours des entrevues de une heure durant lesquelles on leur a posé des questions ouvertes, les jeunes femmes ont examiné les événements qui les ont encouragées ou découragées dans la poursuite de leurs études, ou qui ont miné leur confiance en elles-mêmes et en leur capacité de réussir dans le domaine scientifique. Le caractère exploratoire et descriptif de notre étude ne nous permet pas de discuter de la fréquence relative de ces événements. Nous avons plutôt procédé à une analyse qualitative qui fait ressortir les thèmes communs, les modèles récurrents ou les événements importants ou significatifs qui se dégagent des commentaires des étudiantes. À cet égard, l'étude qualitative est plus riche en renseignements que l'étude quantitative.

Lorsqu'on a demandé aux jeunes femmes de nous parler de leurs études, plus particulièrement de décrire des événements précis qui les avaient encouragées ou découragées, les questions posées en classe ont occupé une place importante dans leurs commentaires. Nous nous sommes alors rappelé que, du point de vue de l'élève, poser une question implique une interaction complexe, voire difficile, avec le professeur et le reste de la classe. « Comment poser des questions en classe » fait d'ailleurs l'objet de l'un des nombreux ateliers sur l'apprentissage et le développement d'habiletés qu'offrent les conseillères pédagogiques de notre collège. La nécessité d'un tel atelier montre que poser des questions est source de problèmes à la fois pour l'élève et pour le professeur.

Avoir le droit de poser des questions

Voici ce qu'on précise dans la description de l'atelier dont on vient de parler : « Il arrive souvent que l'étudiant se retienne de poser des questions en classe à cause de diverses peurs irrationnelles. » Dans ces ateliers, les conseillères incitent les participants à ne pas avoir peur de poser des questions et on les assure qu'ils ont le droit de le faire. Cependant, d'après les récits des étudiantes que nous avons interviewées, il ne fait aucun doute que certaines de ces craintes découlent de leurs expériences et ne reposent pas sur des facteurs irrationnels. En outre, tous les professeurs ne sont pas conscients du « droit de l'étudiant de poser une question » ou ne répondent pas toujours aux questions avec le respect ou l'attention que mérite la chose. Bien que la plupart des professeurs acceptent de répondre aux questions des étudiants durant les heures de bureau, plusieurs interdisent, restreignent ou découragent involontairement les questions durant les cours.

Avoir le pouvoir de poser des questions

Les questions posées en classe sont relativement peu nombreuses. « Personne n'a jamais effectué d'étude dans les classes qui montre que les étudiants posent beaucoup de questions », écrit J. Dillon dans le résumé de son analyse approfondie d'ouvrages sur les questions posées par les élèves des écoles élémentaires et secondaires (1938-1980). En fait, dans une observation effectuée dans 27 classes auprès de 721 élèves sur le point de terminer leurs études secondaires, Dillon a entendu moins de un pour cent d'entre eux poser des questions dans le but d'obtenir des explications[3]. Il semble donc peu probable que les élèves abordent leurs études collégiales avec beaucoup d'expérience pour ce qui est de poser des questions ou qu'ils soient confiants d'être en mesure de le faire.

L'un des éléments de la dynamique pédagogique qui complique la vie aux étudiants désirant poser des questions est le fait que les professeurs ont plus de pouvoir qu'eux. Poser une question, c'est avoir le pouvoir d'attirer l'attention de la personne interrogée et d'obtenir une réponse d'elle ; par conséquent, si une personne jouit d'un pouvoir moins grand de poser une question, c'est à celle « qui en a le plus » de créer un climat favorable à cette initiative.

Même quand les professeurs laissent les étudiants poser leurs questions, il arrive parfois que les choses tournent mal. Les étudiantes ont dit qu'à l'occasion, des professeurs ne répondaient pas aux questions ou y répondaient mal quand ils n'avaient pas bien compris la question, ou encore qu'ils n'étaient pas en mesure de fournir une réponse, qu'ils donnaient une explication à toute vapeur ou répétaient simplement l'explication que l'étudiante n'avait pas comprise au départ.

On lève la main et il arrive au prof de répondre à la question. [...] Il répond vite. C'est comme ça que ça se passe. [...] Le prof répète ce qu'il a expliqué dix minutes avant. [...] L'étudiante a peut-être l'air d'avoir compris. Mais si vous voulez mon avis, je pense pas qu'elle comprenne.

Chaque élève vit un cauchemar quand le professeur l'humilie ou fait preuve de condescendance ou de paternalisme à son égard

Il peut être parfois pénible de poser des questions : chaque élève vit un cauchemar quand le professeur l'humilie ou fait preuve de condescendance ou de paternalisme à son égard. Dans presque le tiers des entrevues menées au cours de la première année, les étudiantes ont dit qu'on leur avait déjà crié après, qu'on avait fait preuve de paternalisme ou qu'on les avait traitées de stupides lorsqu'elles avaient posé une question en classe. En outre, nombre d'étudiantes ont dit se rappeler qu'à l'école élémentaire ou secondaire, elles faisaient rire d'elles lorsqu'elles posaient des questions. Elles portaient donc attention aux réactions de leurs camarades et de leurs professeurs. Une réaction négative de la part des camarades (moqueries, rires ou même un « regard ») peut réduire un étudiant au silence pour le reste du trimestre.

Un moyen de se donner l'assurance nécessaire pour poser des questions est d'en poser une au début du trimestre pour voir quelles réactions elle suscite. Si la question de l'étudiante est bien reçue, celle-ci sent qu'elle est acceptée des autres, elle a pris sa place dans la classe et estime avoir la permission de poser d'autres questions. Par contre, si les choses tournent mal, tant l'étudiante qui pose la question que les autres qui observent risquent de ne plus s'aventurer à demander quoi que ce soit.

Ça dépend de la première fois que vous prenez la parole, de la façon dont les autres vous regardent. S'ils ont l'air d'être d'accord pour dire que votre idée est bonne, vous pouvez être certaine de pouvoir intervenir n'importe quand sans être jugée. Mais, il y en a qui ont tendance à juger, à dire que votre question est bizarre, ce qui fait que vous ne voulez plus ouvrir la bouche parce que vous êtes gênée.

On constate donc que les actions du professeur et les réactions des camarades aux deux ou trois premiers cours sont particulièrement importantes.

Comme il existe des professeurs qui sont plus ou moins réceptifs aux questions, les étudiants s'y prennent tôt, au début de chaque trimestre, afin de voir si le professeur est « le genre » qui accepte les questions. Dans bien des cas, les commentaires des étudiantes révèlent ce qui semble être des stéréotypes, comme dans les deux cas suivants : « *C'était le genre à faire quelques brefs commentaires sur la question* » ou « *Encore une autre qui pense que vous êtes idiote si vous ne comprenez pas la matière* ». Ces observations et ces exemples bien typés nous rappellent que les étudiants ont une vaste expérience des professeurs et qu'ils ont aussi leur sous-culture d'étiquettes et de catégories pour les décrire. Ils ont donc besoin de relativement peu d'indices pour déterminer si le professeur est « le genre » à accepter ou à rejeter les questions.

> *On peut lui poser des questions n'importe quand. La plupart des profs sont comme ça. Mais il y en a qui vous disent des choses bêtes. [...] Qui se moquent des élèves et qui vont dire : « Si vous ne savez pas encore comment vous y prendre pour faire ça, on a un problème ».*

Avoir le temps de poser des questions

Les professeurs supposent que les étudiants vont poser des questions s'ils ne comprennent pas, mais est-ce qu'ils ont le temps de savoir s'ils comprennent ou non ? Sans explicitement interdire les questions, le rythme auquel le professeur donne son cours peut empêcher les étudiants de l'interrompre pour obtenir des explications. Quand on lui a demandé pourquoi personne ne posait de questions dans un cours où beaucoup d'étudiants avaient de la difficulté, une des étudiantes interviewées a supposé que c'était parce que le professeur « *va très vite* » et qu'il « *est déjà passé à autre chose quand vous pensez à poser une question* ». L'étudiante disait souhaiter « *avoir un tout petit peu plus de temps pour absorber la matière... y réfléchir et se dire " Bon, est-ce que je comprends ? " Si je ne comprends pas, il faut poser une question.* »

Le rythme auquel le professeur donne son cours peut empêcher les étudiants de l'interrompre pour obtenir des explications

Parfois, les étudiants réussissent à faire ralentir le professeur : « *Il va très vite [...] il faut lui demander de ralentir et il le fait* ». Cependant, les étudiants ne réussissent pas toujours aussi facilement :

> *Une fois, on était en classe et [le professeur] a expliqué à nouveau sa matière au tableau mais très vite. Il demande ensuite : « Tout le monde a compris ? » [...] J'ai levé la main et j'ai demandé si on pouvait avoir deux minutes pour comprendre, car il était allé tellement vite. Il a accepté. Il s'est planté là, il a attendu deux secondes, m'a regardée et m'a dit : « Tout est bien emmagasiné, mademoiselle ? » en se moquant de moi. Il se trouvait bien drôle. L'écœurant ! Et tous les autres étaient là à me regarder.*

L'étudiante a cité deux cas semblables qui l'ont décidée à quitter le programme de sciences.

Il est difficile, et pour le professeur et pour les étudiants, de garder un rythme d'apprentissage qui convienne aux deux. Les professeurs de sciences, en particulier, doivent donner un programme de plus en plus chargé chaque année. Pour régler ce problème, certains professeurs établissent la période des questions au début ou à la fin du cours :

> *[Le professeur] n'aimait pas qu'on fasse, durant le cours, des interventions comme « Je ne comprends pas ce que vous faites... » ; il ne voulait pas donner des explications individuelles durant la période de cours. [...] Mais si je ne comprenais pas quelque chose, j'attendais qu'il finisse son exposé et je lui demandais de venir m'aider. Il n'y avait pas de problèmes.*

Comme le fait remarquer cette étudiante, il peut être « bon » de réserver une période pour les questions ; cependant, lorsque les étudiantes ne comprenaient pas ou ne se conformaient pas aux exigences du professeur au sujet de la période réservée pour les questions, la question, ou l'étudiante qui la posait, risquaient d'être qualifiées de « stupides ».

Les questions « stupides »

Si un professeur qualifie certaines questions de « stupides », les étudiants doivent deviner les critères qu'il utilise pour porter son jugement. Comme le montre clairement l'échange suivant entre l'interviewer et l'étudiante, il n'est pas facile de prévoir quelles questions vont être classées dans cette catégorie.

Étudiante : *Mon prof, par exemple, si on lui pose une question stupide, il se fâche. Donc, je ne pose jamais de questions en classe.*

Interviewer : *Peux-tu nous donner des exemples ?*

Étudiante : *Voici ce qu'il a répondu à une étudiante : « C'est moi le professeur, laissez-moi finir mon exposé ; si tout le monde posait des questions stupides comme celle-ci, ce serait la pagaille. Je vais terminer, on verra ensuite ».*

Interviewer : *Est-ce qu'il y en a qui posent des questions dans ce cours ?*

Étudiante : *Non, pas vraiment, plus maintenant. Pas après ce qu'il a dit.*

Interviewer : *Donc, il ne veut pas qu'on lui pose de questions, pas de questions stupides ?*

Étudiante : *Mais comment savoir si ma question est stupide ou pas ?*

Le professeur a le pouvoir ultime de décider si une question est « stupide » ou pas, et comme il n'est pas facile pour l'étudiant d'être certain de ses questions, il court toujours un risque. Une des étudiantes a expliqué qu'une question « stupide » portait peut-être sur « *une chose que le professeur avait déjà expliquée en classe, qui m'est passée par-dessus la tête, que je n'ai pas comprise la première fois ou dont j'aurais dû me souvenir* ». Cette étudiante

suppose qu'elle doit « capter immédiatement » tout ce que le professeur explique en classe. De plus, le fait de ne pas se souvenir immédiatement de tout ce qui a été vu au secondaire peut l'amener à poser une question « stupide ».

Le fait de poser une question « stupide » révèle une lacune chez l'étudiant, qui risque ainsi d'être qualifié lui-même de stupide. Au collégial, comme au primaire et au secondaire auparavant, les étudiants ont vécu des expériences où des professeurs et des camarades de classe ont pu évaluer les questions qu'ils posaient en classe et, par association, porter un jugement sur leurs connaissances, leurs efforts ou leurs capacités. Ces expériences leur montrent que les questions « stupides » ne méritent pas de réponse et que les personnes qui les posent ne valent pas grand-chose[4].

En fait, les professeurs sont parfois ambivalents au sujet des questions posées en classe et cette ambivalence peut se manifester de façon étonnante. Par exemple, un professeur qui avait organisé un atelier pour encourager les étudiants à poser des questions a présenté l'animateur de l'atelier comme « celui qui va vous montrer comment me rendre la vie difficile ». Le professeur peut prétendre accepter les questions, mais dans les cas précis où il veut couvrir une partie de la matière en une période donnée, les questions des étudiants peuvent être gênantes. Bien que certains soutiennent avec philosophie « qu'il n'y a pas de questions stupides », nous pouvons probablement reconnaître que les questions qui nous ramènent à de la matière que nous croyions avoir déjà couverte ou qui ralentissent le rythme d'apprentissage ne sont pas toujours les bienvenues. Les « bonnes » questions sont celles qui nous permettent de progresser, autrement dit, les questions des étudiants qui comprennent déjà les explications et qui savent où nous allons. Répondre aux questions des étudiants est l'une des tâches les plus difficiles en enseignement.

Conclusion

Toutes les étudiantes qui ont participé à notre étude ont dit que le pouvoir de poser des questions était un facteur important de succès et que le fait de ne pas être capables de demander des explications supplémentaires à leur professeur ou d'hésiter à le faire était un obstacle majeur à leur apprentissage. Il faut préciser en outre que ce problème ne se pose pas seulement aux filles. D'après leurs observations, Larose et Roy concluent que les garçons, comparativement aux filles, sont moins capables de demander de l'aide à leur professeur ainsi qu'à leurs pairs[5]. Il est donc évident que, pour encourager les questions et y répondre de façon respectueuse, le professeur doit constamment porter attention à sa façon d'agir.

Avoir l'impression de pouvoir poser des questions, poser des questions et obtenir des réponses, voilà trois éléments qui ont été au centre des observations des étudiantes qui ont réussi leurs études. Interrogée sur la façon dont se déroulait un de ses cours, une étudiante a d'abord donné la réponse suivante : « *J'aime le prof, il est gentil, intéressant et semble s'intéresser à nous. Par exemple, si on lui pose une question, il ne nous fait jamais sentir qu'elle est idiote* ». L'étudiante a formulé ce commentaire même si, dit-elle, « *je suis timide et je ne pose pas de questions, mais j'ai l'impression que si je voulais vraiment le faire, je le*

pourrais ». Ainsi donc, même pour une étudiante qui pose rarement des questions, savoir qu'elle peut le faire constitue un élément important des bons rapports qu'elle a l'impression d'entretenir avec le professeur. Avoir un professeur qui « *a à cœur que les étudiants apprennent, qui est toujours disposé à nous aider [...] et qui m'explique les choses comme il faut, même si je pose une question stupide* » favorise l'apprentissage. Par contre, ne pas avoir le droit de poser des questions, faire rire de soi ou obtenir des réponses inadéquates, sarcastiques ou condescendantes ont été décrits comme autant d'expériences décourageantes qui ont amené les étudiantes à obtenir des résultats médiocres, à changer de programme ou à doubler des classes.

Encourager les étudiants à poser des questions

Les étudiants du niveau « College », dans une recherche menée par Aitken et Neer[6], ont désigné les trois interventions suivantes de la part d'un professeur comme étant des facteurs particulièrement importants dans leur intention de poser des questions : remercier l'étudiant de poser une question, ne pas porter de jugement négatif sur la question et faire preuve d'un bon sens de l'humour. (Il faut toutefois être prudent avec l'humour ; la frontière entre rire avec l'étudiant et rire de l'étudiant est parfois dangereusement étroite.) Les étudiants ont dit également être plus enclins à poser des questions lorsqu'ils connaissaient d'autres personnes dans la classe.

Treichler et Kramarae[7] laissent entendre que la constitution de petits groupes de discussion composés de personnes du même sexe permet d'accroître la participation des étudiants à toutes les activités de la classe.

S'appuyant sur de nombreux documents de recherche selon lesquels les étudiants de groupes minoritaires et les filles sont moins enclins à s'intégrer aux activités du cours, Sadker et Sadker[8] décrivent diverses stratégies pédagogiques pour éviter de s'adresser toujours aux mêmes étudiants et permettre à tout le monde de participer : 1) demander aux étudiants d'afficher leur nom sur leur pupitre encourage les plus timides ; 2) se promener dans la classe fait en sorte que le professeur est disponible pour tout le monde ; 3) utiliser une série de fiches nominales pour interroger les étudiants permet de s'assurer que tout le monde soit interrogé à son tour. (Il faut inscrire le nom de chaque étudiant sur une fiche, mêler toutes les fiches et interroger celui dont le nom figure sur la fiche retenue.)

Dans l'ensemble, les professeurs que Sadker et Sadker ont observés accordaient moins d'une seconde de silence avant de donner la réponse ou de poser leur question à un autre étudiant. En faisant seulement passer le « temps d'attente », après une question, de moins d'une seconde à trois ou cinq secondes, on a réussi à augmenter le rendement de tous les étudiants et un plus grand nombre, particulièrement les plus timides, ont commencé à s'intégrer de leur propre gré.

Steinbrink[9] signale que les professeurs peuvent aider les étudiants à raffiner leurs aptitudes à poser des questions en leur donnant des travaux qui les obligent à poser des questions de types variés (descriptives, personnelles, prévisibles et à caractère politique).

Engel[10] décrit une méthode permettant d'enseigner aux étudiants à poser des questions de niveau élevé. Dans leurs travaux, les étudiants préparent, à l'intention de leurs camarades, des questions sur le sujet étudié. Les questions, qui doivent être des phrases complètes, font partie du travail à la maison.

Toutes les entrevues que nous avons menées nous ont permis de constater le lien étroit entre le fait de poser des questions et la confiance en soi. Ce n'est pas seulement qu'il faille avoir confiance en soi pour poser des questions, mais il est également évident qu'en prenant la parole, en étant écouté, en obtenant des réponses à ses questions, on voit s'accroître la confiance en soi. Prendre la parole exige de se sentir en confiance et d'avoir ce sentiment d'être écouté avec respect lorsqu'on posera sa question. Les professeurs peuvent favoriser ou miner cette confiance. L'étudiant ne se sent plus en confiance quand le professeur le démotive en lui disant qu'il devrait déjà connaître la réponse à sa question. La confiance se perd en outre lorsque le professeur accepte que les étudiants manquent de respect envers un autre qui pose une question. Les étudiants se sentent en confiance à partir du moment où le professeur les invite à poser des questions, quand ils constatent que lorsque quelqu'un pose une question, le professeur explique sa réponse « *en détail et s'assure que la personne comprend* ». Au bout du compte, perdre confiance en son professeur bloque l'étudiant dans son apprentissage alors qu'à l'opposé, une confiance soutenue favorise le respect à l'égard du professeur, la confiance en soi et la confiance dans ses désirs d'atteindre ses objectifs professionnels.

Références

1. BARBEAU, D., « La motivation scolaire » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 1, octobre 1993, p. 20-27.
2. WEIDLER KUBANEK, A.-M. et M. WALLER, *Confidence in Science: Interpersonal and Institutional Influences*, Recherche en cours (PAREA).
3. DILLON, J. T., « The Remedial Status of Student Questioning » dans *Journal of Curriculum Studies*, vol. 20, n° 3, 1988, p. 197-210.
4. GOOD, T. L., R. L. SLAVINGS, K. H. HAREL et H. EMERSON, « Student Passivity : A study of Question Asking in R12 Classrooms » dans *Sociology of Education*, vol. 60, n° 3, 1987, p. 181-199.
5. LAROSE, S. et R. ROY, *Modélisation de l'intégration aux études collégiales et des facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque*, Sainte-Foy, cégep de Sainte-Foy, 1992.
6. AITKEN, J. C. et M. NEER, *Variables Associated with Question Asking in the College Classroom*, Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association, Atlanta (GA), 1991.
7. TREICHLER, P. A. et C. KRAMARAE, « Women's Talk in the Ivory Tower » dans *Communication Quarterly*, vol. 31, n° 2, 1983, p. 118-132.
8. SADKER, M. et D. SADKER, « Ensuring Equitable Participation in College Classes » dans *New Directions for Teaching and Learning*, vol. 49, 1992, p. 49-56.
9. STEINBRINK, J. C., « The Social Studies Learner as Questioner » dans *Social Studies*, vol. 76, n° 1, 1985, p. 38-40.
10. ENGEL, J. G., « Students Questioning Students (SQS) : A Technique to Invite Students' Involvement » dans *Gifted Education International*, vol. 5, n° 3, 1988, p. 179-185.

L'analyse de la question : une habileté de base qu'on oublie d'enseigner

Jacques PELLETIER

SOURCE :
Pédagogie collégiale,
vol. 3, n° 1, septembre 1989,
p. 21 à 25.

Les élèves ne comprennent pas toujours ce qu'on leur demande lors des examens. Il y aurait lieu d'inclure, dans les stratégies pédagogiques, des activités qui leur permettent d'apprendre à analyser les questions.

Parmi les erreurs que commettent les élèves dans les travaux et examens, certaines proviennent du manque d'étude et de travail, des lacunes sur les plans de la culture générale et de la maîtrise de la langue écrite ; d'autres, par ailleurs, sont dues au fait que les élèves passent complètement ou partiellement à côté de la question[1]. Cette dernière cause ne serait-elle pas responsable de bien des ravages, de bien des hécatombes ?

Chaque professeur peut contribuer à réduire cette sorte d'erreur, sans alourdir sa tâche. Chacun peut, quelle que soit la matière qu'il enseigne, montrer comment analyser une question avec efficacité pour que les élèves soient en mesure d'orienter le travail de leur intelligence, d'organiser tant le rappel des souvenirs que la lecture et la recherche, de baliser la sélection et la classification des données et même d'esquisser, dès le départ, un premier plan de rédaction de la réponse. Dans la mesure où cet enseignement passera la rampe, les professeurs n'auront pas seulement permis aux élèves d'obtenir de meilleurs résultats, ils auront aussi contribué à les former intellectuellement, c'est-à-dire à développer une habileté qui leur servira tous les jours, dans toutes les disciplines, et ce, tant qu'ils étudieront.

Pour préciser tout cela, nous présenterons de façon impressionniste la situation de l'élève qui doit traiter des questions sans disposer d'une méthode explicite d'analyse de la question. Viendra ensuite, illustrée par des exemples, la proposition d'une stratégie et d'une technique d'analyse. Nous terminerons en exposant quelques résultats qui aident à comprendre certaines des graves erreurs de jugement qu'entraîne l'absence d'un instrument d'analyse efficace[2].

Ce qui tient lieu de méthode quand on n'en a pas

Depuis qu'ils vont à l'école, nos élèves doivent répondre quotidiennement à des questions. Pourtant, l'école ne leur apprend pas à analyser explicitement et systématiquement les questions. L'élève ne sait même pas qu'il existe un moyen de mieux cerner le sens d'une question, de s'assurer d'en traiter tous les éléments.

Absence de méthode : l'analyse implicite et inconsciente

Souvent, en distribuant un questionnaire d'examen, le professeur recommande de « lire attentivement » les questions avant d'essayer de répondre. Malheureusement, ce conseil est flou. L'élève a beau lire, il ne sait pas ce qu'il doit chercher en lisant.

Ceux qui s'en tirent le mieux (et leurs professeurs sont aussi, souvent, dans cette situation, puisqu'on ne leur a pas appris, non plus, l'analyse formelle de la question) procèdent à une analyse implicite, non consciente ou semi-consciente. Faute d'avoir appris une technique, faute de formation, chacun se débrouille comme il peut. Certains ont plus de flair que d'autres. Une intuition plus sûre leur permet de traiter tous les éléments des problèmes qu'on leur soumet. Avec la pratique, ils gagnent sans doute en expérience, en acuité, en précision. D'autres, pourvus peut-être d'un moins bon « pif », traitent souvent les questions à moitié, quand ils ne passent pas complètement à côté du sujet. Par exemple, dans la réponse à une question qui demande une définition illustrée par deux exemples, on se limitera à un seul exemple, sans même se référer au terme qu'il fallait définir, ce qui, incidemment, place le correcteur devant un exemple de « rien ». Une autre réponse pourra développer longuement un aspect secondaire d'une question, en mentionnant à peine l'aspect principal. Faute de méthode, on est donc souvent forcé de recourir aux coups de dés. Quels que soient les résultats obtenus, le système « D », le « nez », l'intuition, l'expérience, le flair et l'implicite ne valent pas un vrai savoir-faire, une véritable habileté, assise elle-même sur une ou des techniques éprouvées.

Une conception passive de la question

Le plus souvent, les élèves ont été confrontés (et ils le sont encore) à des examens dits de « par cœur », trop exclusivement tournés vers la mémorisation d'unités d'information séparées. Ils ont ainsi été amenés à lire rapidement la question et à courir fouiller dans leur mémoire : « je l'sais, je l'sais pas ». Cette mise en condition, réitérée quotidiennement pendant des années, amène une conception passive de la question : une question, c'est quelque chose qui ne fait que demander et qui ne dit jamais rien. C'est la terreur du Sphinx. Face à la question ainsi perçue, les élèves ont développé un réflexe d'introversion : plonger à l'intérieur de soi dans l'espoir de harponner le bon souvenir, la bonne réponse.

Il faudra entreprendre de remplacer cette conception par une conception plus active et de modifier les réflexes des élèves : faire comprendre que la question ne se limite pas à demander quelque chose ; elle dit quelque chose. En demandant ceci plutôt que cela, elle

se trahit, elle accuse un choix, elle donne des « tuyaux », elle fournit des indices. Quand on sait cela et quand on le sent, on peut changer son attitude : au lieu de rentrer par en dedans, on peut plutôt sortir de soi, aller « questionner » la question, la faire parler, lui faire « cracher le morceau », jusqu'à ce qu'elle se transforme en une suite ordonnée de tâches à accomplir.

C'est ce changement d'attitudes et de comportements qui risque d'être le plus difficile à réaliser. Apprendre, passe toujours ; mais désapprendre, quelle entreprise !

L'analyse de la question : notion générale, stratégie de travail et technique

Notion générale

L'analyse de la question permet de vérifier ses intuitions, de confirmer les bonnes et de corriger les mauvaises. Elle permet d'abord d'éliminer les plus grosses erreurs et, ensuite, d'accroître la précision des réponses correctes.

Tâchons de voir plus précisément ce que cette analyse peut ajouter à la simple lecture du texte de la question. En « lisant » la question, il est souvent difficile de dépasser la suite linéaire des mots. On ne sait pas nécessairement quoi chercher, on ne dégage pas du premier coup le message de la question. Qui n'a pas fait l'expérience de ces illuminations qui arrivent tout soudainement après des lectures répétées ? « Ah ! C'était donc ça ! » Par ailleurs, si le jeu se déroule dans un laps de temps plutôt court, comme c'est souvent le cas en situation d'examen, il se peut que l'illumination arrive trop tard. Adopter un comportement analytique va permettre de dégager ce message de façon plus complète, plus précise et avec plus de rapidité.

Cette analyse implique une double tâche :

- il faut dégager tous les principaux éléments ou concepts (en pratique, il faut repérer tous les mots clés) ;
- il faut aussi mettre en relief les rapports entre ces éléments (les relations de subordination, de coordination, etc.) ; il faut rendre explicite la hiérarchie fonctionnelle qui fait de la question un tout, bref, dégager la structure du message.

On peut reconnaître ici le schéma général de bien des sortes d'analyse. Par exemple, résumer un texte demande aussi qu'on discrimine des éléments d'abord et qu'on travaille ensuite à dévoiler un réseau de relations. Nos meilleures compétences se résument souvent à jouer avec ce type de forme, qu'il s'agisse de pratiquer l'analyse grammaticale, l'analyse de prélèvements sanguins, l'analyse d'une entreprise, l'analyse d'un réseau hydrographique, d'un système informatique ou d'un roman policier.

L'analyse est au service d'une stratégie efficace

Nous illustrons ici le processus d'analyse à partir d'une question (« Quelle différence y a-t-il entre les définitions de ces deux notions : visions du monde et causes philosophiques ? ») à laquelle les élèves devaient répondre suite à la lecture d'un texte de six pages[3].

Le processus implique essentiellement deux grands moments.

1° Il s'agit d'abord d'analyser correctement la question (première étape). Comme nous l'avons dit, on doit d'abord repérer les mots clés (en caractères gras ci-dessous) et ensuite réfléchir à ces mots clés, jusqu'à ce qu'on les ait placés dans le bon ordre hiérarchique. Ici, la structure logique comprend trois niveaux :

- la **différence**...
- entre **deux définitions**...
- de deux notions :
  - celle de **visions du monde** ;
  - celle de **causes philosophiques**.

2° Le deuxième moment consiste à reporter cette forme (vide de contenu pour l'étudiant) sous l'éclairage d'intentions, de projets différents :

- que dois-je chercher ? (deuxième étape)
- que dois-je trouver ?
- quels contenus dois-je retenir ?
- quels contenus dois-je laisser de côté ?[4]
- que dois-je écrire ? (troisième étape)

L'analyse de la question permet donc de dégager une forme vide, c'est-à-dire les termes du message et la structure du message, mais non les contenus du message. Ensuite, cette forme vide est utilisée pour orienter la recherche et la rédaction.

Cette même technique peut aussi être utilisée par le professeur qui veut élaborer un bon corrigé explicite de la question. Le processus intellectuel est le même pour le professeur et pour l'étudiant.

La technique

Les trois parties logiques d'une question complexe

Boucher et Avard[5] proposent une technique d'analyse de la question. Selon cette technique, la plupart des questions complexes peuvent se diviser en trois parties : le thème, le mot limite et le mot clé. Par exemple, dans la question « Énumérez et illustrez les trois principales causes de l'inflation actuelle » :

- le thème est : « l'inflation actuelle ». C'est le sujet général, la toile de fond. Tel quel, ce sujet est trop vaste pour faire l'objet d'une bonne question à développement. Il demande à être précisé davantage, ce que font les mots limites.

- les mots limites sont : « les trois principales causes ». Voici un premier découpage important. Dans le sujet général de l'inflation actuelle, on demande de s'intéresser aux « causes » d'une part et, d'autre part, seulement aux « trois principales » causes. Mais cette limitation ne suffit pas. Le sujet est encore trop vaste et trop vague : ces trois causes, on peut en principe les décrire, les expliquer, les analyser, les critiquer, etc. Ici aussi, il faut préciser davantage, ce que font les mots clés.

- les mots clés sont : « énumérez et illustrez ». Pour compléter l'analyse, il reste à savoir ce que signifient ces deux verbes. Boucher et Avard proposent une liste des principaux verbes utilisés dans les questions complexes[6] ; il est toujours bon

Stratégie de réponse à une question

La question
Quelle différence y a-t-il entre les définitions de ces deux notions : visions du monde et causes philosophiques ?

Première étape – Analyse de la question proprement dite
1° Que demande la question ?
Réponse : la différence.
2° La différence entre quoi et quoi ?
Réponse : La différence entre deux définitions.
3° Les définitions de quoi ?
Réponse : les définitions de deux notions, à savoir :
- la notion de visions du monde et
- la notion de causes philosophiques.

Deuxième étape – L'intention change : que dois-je chercher (dans ma tête ou dans le texte) ?
Je dois chercher :
1° a) La définition de la notion de visions du monde ;
b) La définition de la notion de causes philosophiques ;
2° La différence entre ces deux définitions.

Troisième étape – Nouvelle intention : quelle sera la structure probable de ma réponse ?
1re partie : Donner les deux définitions.
2e partie : Dire la différence entre elles.
Alors, il ne restera plus qu'à faire une introduction et une conclusion selon les règles de l'art.

Pour le corrigé du professeur, la bonne réponse devra comporter la même structure, soit :
- *la définition correcte de chacune des deux notions ;*
- *l'exposé clair de la différence entre elles.*

L'analyse de la question est donc utile à plusieurs titres :
1° elle transforme l'interrogation en affirmation structurée ;
2° cette structure sert ensuite des intentions différentes :
- *organiser la recherche ;*
- *fournir un plan de rédaction ;*
- *permettre au professeur de construire rapidement un bon corrigé.*

de retourner consulter le dictionnaire pour se rafraîchir la mémoire et pour réfléchir au sens général des mots clés, car, si l'on passe à côté de cette signification, on court de fortes chances de partir sur de fausses pistes et de passer à côté de la question.

On va donc de la partie la plus générale de la question à sa partie la plus particulière. Tout se passe comme si le thème était le contenant (thème > mot limite) du mot limite, et celui-ci, le contenant (mot limite > mot clé) du mot clé. C'est là un ordre logique avec lequel il importe de se familiariser, puisqu'il revient souvent dans les questions de ce genre. Cette structure est une sorte d'entonnoir logique qui a pour fonction de conduire progressivement au cœur du sujet.

Il importe aussi de noter que, dans l'énoncé de la question, l'ordre d'apparition de ces trois termes est habituellement à l'inverse de cet ordre logique. En effet, nos trois termes se présentent dans l'ordre du plus particulier au plus général, mais ils ne se comprennent bien que dans l'ordre du plus général au plus particulier.

Dans la question déjà analysée dans la section précédente :

- le thème est « deux notions : visions du monde et causes philosophiques » ;
- le mot limite est « les définitions » ;
- le mot clé est « la différence ».

L'intelligence à l'abandon

Il reste à préciser davantage les résultats erratiques auxquels s'expose l'élève qui n'a pas d'instrument d'analyse explicite de la question. Les deux cas qui suivent donnent une idée des erreurs de jugement que cette situation (pour trop d'étudiants il s'agit, hélas, d'un destin) peut entrainer.

Dans le premier cas, les étudiants devaient, suite à la lecture d'un texte, répondre à la question présentée plus haut pour illustrer la stratégie d'analyse (Quelle différence y a-t-il entre les définitions de ces deux notions : visions du monde et causes philosophiques ?).

La bonne réponse se donnait à peu près en une page et prenait la forme suivante:

une courte introduction qui pouvait se faire en reformulant d'une manière affirmative le contenu de la question elle-même ;

une première partie qui présentait les deux définitions ;

une deuxième partie qui devait dire quelle était la différence entre les deux définitions, avec un « punch » du genre CQFD pour bien marquer la conclusion.

Dans une classe type, la plupart des étudiants pouvaient entrer dans les catégories suivantes :

- moins de 20 pour cent des étudiants trouvaient à peu près toutes les données, mais dans la plupart des cas, la différence était plus évoquée que formulée clairement ;
- près de 50 pour cent des copies rapportaient les deux définitions (souvent sans les introduire, sans citer correctement, sans mentionner l'auteur, en déformant le texte plus ou moins, parfois en perdant presque le message). Tout cela sans introduction, sans rappel des termes de la question et, surtout, sans l'ombre d'un soupçon de souci de parler de la moindre différence ;
- certains zélés (ou timides ?) ont pris de 4 à 5 pages pour tenter de résumer tout le texte... « Puisque j'ai parlé de tout, j'ai dû toucher les éléments du sujet. Le professeur va les trouver et il va me donner quelque chose » ;
- les pires copies tâchaient de placer des mots de la question en présentant un contenu qui n'avait aucun rapport avec elle... « J'espère être tombé sur quelque chose et me faire payer un peu ».

Dans le deuxième cas, nous disposons de chiffres beaucoup plus précis. Les données ont été recueillies dans le cadre d'un projet de recherche, les copies des étudiants ont été conservées, si bien que les conclusions que nous exposons peuvent être vérifiées par d'autres.

On a demandé à 50 étudiants[7] de rédiger un texte de 200 à 250 mots (2 pages) où ils devaient :

choisir un film qu'ils avaient aimé ;

le résumer brièvement ;

donner trois raisons pour lesquelles ils l'avaient aimé et parler d'un défaut qu'ils lui avaient trouvé ou d'un aspect qu'ils n'avaient pas aimé.

Dans l'exemple précédent, l'élève devait trouver les contenus corrects dans un texte donné. Il n'avait aucune liberté quant au choix des contenus. Il s'agissait d'un exercice assez simple de lecture rigoureuse. Dans ce cas-ci, l'élève pouvait choisir à son gré le film, les trois qualités et le défaut. Cependant, cette grande liberté portait sur les contenus du film choisi. La forme de la réponse, elle, devait respecter certaines contraintes que l'analyse de la question permet justement de préciser.

En effet, l'analyse de la question commande ici une double tâche :

- une partie descriptive (résumer le film) ;
- une partie plus analytique : pour trouver trois qualités et un défaut, il faut réfléchir, choisir, sélectionner des contenus et des critères.

Une structure de réponse équilibrée réserverait une moitié du texte au résumé, l'autre moitié à l'énoncé et à la justification de trois qualités et d'un défaut.

Les 50 copies peuvent être groupées en quatre catégories :

- 3 copies (6 %) traitaient la partie analytique, un peu au détriment du résumé du film ;
- 25 copies (50 %) se limitaient strictement au résumé ;
- 8 copies (16 %) prenaient cette forme : le résumé occupait 90 pour cent de l'espace, ce qui laissait seulement de 5 à 10 lignes pour l'analyse... « J'ai aimé ce film parce que la musique était belle, le rythme enlevant et les comédiens très bons. Je n'ai pas pu trouver de défaut... » ;
- 14 copies (28 %) n'avaient pas de structure identifiable : ni résumé de film, ni analyse de qualités ou de défauts, elles changeaient de sujet à chaque phrase. Il s'agissait souvent des textes les plus faibles sur les plans de l'orthographe et de la cohérence de la phrase.

Conclusion

L'enseignement de l'analyse de la question peut se faire sans alourdir la tâche d'un professeur. Cependant, les résultats ne viendront pas du jour au lendemain. Pour que cet élément de formation puisse s'intégrer, il faudra travailler à ce que les étudiants désapprennent certains réflexes, certains comportements, certains défauts qu'ils « perfectionnent » depuis longtemps. Un tel effet ne peut être obtenu que par la répétition et la force du nombre. Isolément, chaque professeur aura de la difficulté à obtenir rapidement des résultats probants. Mais en intégrant des éléments d'analyse de la question dans tous les cours, on pourrait penser à produire un déblocage. Avec une meilleure formation, les meilleures performances viendraient d'elles-mêmes.

Il ne faut pas négliger non plus l'effet rétroactif de cet enseignement sur le professeur : en analysant rigoureusement ses propres questions, il pourra mieux détecter les inexactitudes, les ambiguïtés ou les sous-entendus involontaires qui peuvent parfois se glisser dans leur libellé.

Les questions complexes sont utilisées dans toutes les matières, dans tous les programmes et servent probablement dans plus de 50 pour cent des évaluations totales au collégial. Compte tenu de ce contexte, l'habileté à analyser une question est déterminante.

Demanderait-on de patiner sans patins ? d'enfoncer des clous sans marteau ? de répondre à des questions complexes sans... ?

Notes et références

1. Nous considerons ici les questions dites « à developpement ». Comme cette appellation n'est pas utilisée dans tous les champs de pratique, nous proposons l'expression « questions complexes », c'est-à-dire des questions comprenant trois termes et plus, reliés de façon à constituer deux propositions et plus.

2. Dans le cas des questions les plus simples (Quelle est la capitale de l'Italie ? Qui a découvert l'Amérique ?...), ce que nous appelons l'analyse implicite suffit d'ordinaire à résoudre le problème. Et encore...

3. Quoique complexe, cette question appelle une réponse fermée quant à ses contenus. L'élève disposait d'une semaine pour repondre à trois questions semblables portant sur trois textes différents.

4. Dans notre exemple, le texte distribué aux élèves dit bien des choses sur les deux notions : en plus de les définir, il les illustre de plusieurs façons et commente les différents exemples. L'analyse explicite va aider l'élève à discriminer entre tous ces contenus pertinents par rapport aux deux notions, à laisser de côté les exemples et les commentaires et à ne retenir que les définitions.

   Si une autre question demandait de rapporter deux exemples de chacune des deux notions, la même technique d'analyse aiderait à laisser de côté les définitions, à faire le recensement des exemples et à en conserver seulement deux par notion.

5. BOUCHER, F. et J. AVARD, *Réussir ses études*, Service d'orientation et de consultation psychologique de l'université de Montréal, Ed. de Mortagne, Ottawa, 1984, p. 299.

6. BOUCHER, F. et J. AVARD, *op. cit.*, p. 299-300.

7. Il s'agissait d'un groupe plus faible que la plupart des groupes du collège, mais ceci à notre avis n'affecte pas les résultats de façon substantielle.

Comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez les élèves

Guy Romano

Le collégial devrait permettre aux élèves de développer des habiletés de pensée (habiletés de base, stratégies de pensée et habiletés métacognitives) qui les rendent capables d'acquérir, d'évaluer et de produire des connaissances de façon autonome. Il existe de nombreux moyens, relativement simples et faciles à appliquer, que tout enseignant peut utiliser dans ses cours pour amener les élèves à développer leurs habiletés de pensée.

Comme un des buts du collégial est de favoriser le développement des habiletés de pensée chez les élèves et que c'est là, semble-t-il, une des principales préoccupations des enseignants des collèges (Reid, 1990), il importe d'identifier les stratégies pédagogiques qui, dans le cadre des cours, peuvent favoriser ce développement. C'est dans cette optique que je présente ici une synthèse des diverses stratégies qui ont été proposées dans la documentation sur le sujet.

Cette synthèse regroupe des conclusions de travaux de recherche aussi bien que de simples suggestions faites par des gens reconnus comme des autorités dans le domaine. En fait, le principal critère utilisé pour retenir ou non une stratégie était la possibilité de la mettre facilement en application dans la plupart des disciplines et par la plupart des enseignants, et ce, avec un minimum de coûts. C'est donc dire que les stratégies qui seront présentées ici sont relativement simples et faciles à appliquer.

Mais avant de présenter ces stratégies, il convient d'expliquer pourquoi il est si important d'enseigner aux élèves à penser et de préciser aussi ce qu'on entend par l'expression « habiletés de pensée ».

Pourquoi enseigner à penser ?

Si l'on se fie au nombre de publications et de recherches sur le sujet, l'enseignement des habiletés de pensée est devenu, durant la dernière décennie, un des principaux défis du monde de l'éducation. Dans une société où l'information abonde et

SOURCE :
Pédagogie collégiale,
vol. 6, n° 1, septembre 1992,
p. 17 à 21.

où les connaissances se développent à un rythme effréné, il devient essentiel d'acquérir des habiletés reliées à la pensée critique et à la résolution de problèmes, et de développer une certaine autonomie intellectuelle (Beyer, 1987 ; Presseisen, 1987 ; Nickerson, 1987 ; Marzano *et al.*, 1988). On croit même que ces habiletés sont nécessaires pour participer à la démocratie comme citoyen responsable et pour contribuer à la société technologique comme travailleur productif (Newman, 1990a ; Nickerson, 1987). On pense aussi qu'elles peuvent contribuer au bien-être psychologique des individus et leur garantir de meilleures chances de succès. C'est pourquoi l'éducation, en plus de transmettre les connaissances de base d'une culture, devrait aussi développer les habiletés qui rendent les élèves capables d'acquérir, d'évaluer et de produire des connaissances de façon autonome.

Or, selon Nickerson (1988), les rapports et les recherches sur les habiletés cognitives des finissants du secondaire montrent qu'il est possible d'aller à l'école durant douze ou treize années sans développer sa compétence à penser. Et il semble en être de même au niveau collégial : bien que certaines études (McMillan, 1987 ; Pascarella, 1989) suggèrent que la fréquentation d'un collège a un effet bénéfique sur le développement de la pensée critique, la plupart reconnaissent que ce changement est très limité. L'étude de Welfel (1982), par exemple, démontre que le niveau de jugement réflexif des élèves a tendance à augmenter durant leur passage au collège, mais que ce changement est somme toute assez faible, et que le niveau atteint reste relativement bas. Dans une étude sur l'effet que l'enseignement aux niveaux secondaire, collégial et universitaire peut avoir sur les habiletés de raisonnement, Perkins (1985) constate de très faibles gains. Plus près de nous, l'étude de Reid et Paradis (1989) sur la formation fondamentale suggère, elle aussi, que les habiletés de pensée des élèves ne se développent pas substantiellement durant leur passage au collège.

Puisque ces habiletés ne se développent pas spontanément comme un sous-produit de l'acquisition de connaissances, il convient de s'interroger sur la meilleure façon de les développer. Bien que la tendance ait d'abord été de recourir à des cours portant spécifiquement sur le sujet, on croit de plus en plus que l'acquisition des habiletés de pensée devrait aussi se faire à l'intérieur de chacun des cours du curriculum, et ce, quels que soient le niveau et la matière enseignée (Beyer, 1987 ; Presseisen, 1987 ; Chambers, 1988). Diverses raisons expliquent cette nouvelle façon de voir.

Premièrement, on estime que pour avoir un sens, les habiletés de pensée doivent être apprises et pratiquées par rapport à un contenu significatif (Marzano *et al.*, 1988 ; Kurfiss, 1988) ; en d'autres termes, il ne peut y avoir de pensée de niveau supérieur que lorsqu'il y a un contenu suffisamment riche et complexe. *Deuxièmement*, on croit que ces habiletés ne se transfèrent pas nécessairement d'une matière à une autre et que leur maîtrise implique une pratique dans divers contextes (Beyer, 1987). Par exemple, le fait d'apprendre à solutionner des problèmes en mathématiques n'aide pas vraiment à résoudre des problèmes en psychologie ou en aménagement. *Troisièmement*, la pensée est une composante essentielle de l'apprentissage. En effet, on tend de plus en plus à considérer l'apprentissage comme une restructuration et une révision des schèmes cognitifs de l'élève ; cela implique un processus de traitement de l'information qui dépend à la fois de ses connaissances antérieures et de ses habiletés de pensée. Dans cette optique, la connaissance et la pensée

ne s'opposent pas et doivent donc être enseignées de façon concomitante (Bransford *et al.*, 1986 ; Chambers, 1988).

C'est dire que les enseignants ont une double responsabilité : faire acquérir des connaissances de base ainsi qu'un répertoire d'habiletés qui permettent aux élèves d'utiliser ces connaissances d'une manière significative (Nickerson, 1988).

Qu'entend-on par habiletés de pensée ?

Le thésaurus d'ERIC définit cette notion (*thinking skills*) de la façon suivante :

> *Interrelated, generally « higher-order » cognitive skills that enable human beings to comprehend experiences and information, apply knowledge, express complex concepts, make decisions, criticise and revise unsuitable constructs, and solve problems.*

On peut donc dire qu'il s'agit des opérations (comprendre, appliquer, décider, critiquer, solutionner, etc.) que les élèves sont amenés à effectuer sur un contenu (faits, concepts, principes, etc.) plutôt que ce contenu lui-même. Cette définition met aussi en évidence le fait qu'il s'agit d'habiletés cognitives *d'ordre supérieur*, c'est-à-dire des opérations qui dépassent la simple mémorisation d'informations ou l'application mécanique de règles.

On en distingue habituellement trois grandes catégories : les **habiletés de base**, les **stratégies de pensée** et les **habiletés métacognitives**. Les premières sont des habiletés qui servent au traitement de l'information : synthétiser, interpréter, appliquer, analyser, évaluer, inférer, etc. Elles constituent la base même du processus de pensée. Les stratégies de pensée sont, quant à elles, constituées d'ensembles d'opérations qui doivent être réalisées en séquence et qui demandent une plus grande coordination : solution de problèmes, prise de décision, pensée critique, etc. Enfin, les habiletés métacognitives sont celles qui permettent de diriger et de contrôler les deux premières, soit les habiletés de base et les stratégies de pensée ; on y retrouve des opérations de planification, de surveillance et d'évaluation de ses propres processus de pensée.

Les diverses catégories d'habiletés de pensée

Habiletés de base	*Stratégies de pensée*	*Habiletés métacognitives*
analyser	solution de problèmes	choisir la stratégie
inférer	prise de décision	surveiller l'exécution
comparer	pensée critique	évaluer le processus
classifier	formation de concepts	etc.
synthétiser	pensée créatrice	
prédire	etc.	
etc.		

C'est donc dire que notre enseignement devrait être planifié et dispensé de façon à favoriser non seulement l'acquisition et l'exercice des habiletés de base et des stratégies de pensée, mais aussi le développement des habiletés métacognitives. Selon Beyer (1987), il faudrait en outre veiller au développement des dispositions et des attitudes qui sont à la base de ces habiletés de pensée : la tolérance à l'ambiguïté, le respect de la vérité et des preuves, la capacité de douter et la curiosité, etc. Nickerson (1988) suggère quant à lui de développer des attitudes comme l'honnêteté intellectuelle, le respect des opinions qui diffèrent des siennes, la tendance à réfléchir avant d'agir, la curiosité et le désir d'être bien informé, etc.

Stratégies pour développer les habiletés de pensée

Qu'en est-il maintenant des stratégies pédagogiques qui peuvent être utilisées, dans le cadre des cours, pour favoriser le développement de ces habiletés et de ces dispositions. De façon générale, on peut en distinguer deux grandes catégories : les stratégies qui favorisent la pratique des habiletés de pensée et celles qui permettent plus directement leur apprentissage.

Le premier groupe de stratégies vise à créer un environnement pédagogique qui incite les élèves à penser et à réfléchir, et qui met l'accent sur l'utilisation du contenu plutôt que sur son acquisition, alors que le second groupe de stratégies vise spécifiquement à faire apprendre ces habiletés de pensée, de même que les connaissances et les attitudes qui les soutiennent.

Les stratégies pour développer les habiletés de pensée

Les stratégies qui favorisent la pratique

Rythme de travail permettant de penser
Climat favorisant la réflexion
Questions de niveau supérieur
Réponses favorisant l'élaboration
Méthode centrée sur la discussion
Évaluation des habiletés de pensée

Les stratégies qui favorisent l'apprentissage

Enseignement direct
Modeling
Centration sur la métacognition

Les stratégies qui favorisent la pratique des habiletés de pensée

Rythme de travail permettant de penser

La première stratégie proposée ici est l'adoption d'un rythme de travail permettant aux élèves de penser. Si l'on veut qu'ils réfléchissent et se questionnent, il faut d'abord et avant tout adopter un rythme qui puisse leur permettre de le faire (Glatthorn et Baron, 1987 ; Raths *et al.*, 1986). Il ne devrait donc pas y avoir trop de matière à couvrir durant les cours et on devrait plutôt voir à l'utilisation active des connaissances apprises. Trop souvent, on est obnubilé par le contenu et l'on s'imagine, à tort, que la qualité d'un cours est liée à la quantité de matière qu'on y voit. Or, plus un cours ou un programme est chargé, plus les élèves ont tendance à mémoriser l'information sans trop y réfléchir ni s'interroger sur ce qu'ils apprennent. Il faut donc trouver un rythme de travail qui permette aux élèves de s'engager dans un processus actif de traitement de l'information.

Climat favorisant la réflexion

La deuxième stratégie suggérée est la création d'un climat propice à la réflexion. Il est en effet très important d'établir et de maintenir dans la classe un climat qui favorise la réflexion et le questionnement. Pour cela, il faut d'abord que chacun puisse exprimer ses idées sans crainte du ridicule et que le droit à l'erreur soit reconnu ; la classe devrait être considérée comme une sorte de laboratoire ou de « milieu protégé » où l'on peut s'exercer à penser en toute sécurité (Nickerson *et al.*, 1985 ; Kurfiss, 1988 ; Newman, 1990a). Un autre déterminant du climat est l'attitude d'accueil et d'encouragement de l'enseignant ; il faut que celui-ci démontre de l'intérêt et du respect pour ce que pensent les élèves, tout en insistant pour que leur comportement reflète les dispositions d'une pensée rigoureuse (Beyer, 1987 ; Costa et Marzano, 1987). Il devrait en outre encourager et valoriser le plus explicitement possible la réflexion et l'esprit de recherche, et soutenir chez les élèves tous les comportements qui vont dans ce sens (Costa, 1981 ; Glatthorn et Baron, 1985).

Questions de niveau supérieur

Une autre stratégie est l'utilisation de questions de niveau supérieur. Plusieurs auteurs (Costa, 1987 ; Spear et Sternberg, 1987 ; Newman, 1990a ; Costa et Marzano, 1987 ; Soled, 1990 ; Glatthorn et Baron, 1985) soulignent l'importance du type de questions posées en classe : celles-ci devraient susciter la réflexion et le jugement critique plutôt que viser simplement le rappel des connaissances ou la vérification de la matière apprise.

On parle de questions « de niveau inférieur » lorsqu'elles visent le rappel ou la reconnaissance d'informations factuelles, alors que les questions dites « de niveau supérieur » sont celles qui requièrent que l'élève traite l'information préalablement apprise pour créer ou appuyer une réponse qui soit logique et cohérente. On utilise d'ailleurs souvent cette expression en référence aux trois derniers niveaux de la taxonomie de Bloom (1956), soit l'analyse, la synthèse et l'évaluation, alors que les trois premiers niveaux (acquisition de connaissances, compréhension et application) sont dits « d'ordre inférieur ». C'est à ces derniers niveaux qu'on se situe lorsqu'on demande aux élèves de donner une définition ou d'appliquer mécaniquement une règle déjà apprise. Pour favoriser le développement des habiletés de pensée, on aurait cependant avantage à poser des questions qui mettent en œuvre des activités cognitives plus complexes de la part des élèves : comparer, analyser, prédire, inférer, critiquer, etc. Cette stratégie mérite d'autant plus d'attention que, selon Gall (1984), les recherches tendent à démontrer que les question posées par les enseignants visent la plupart du temps le simple rappel des faits et que seulement 20 pour cent de leurs questions font appel à la pensée. Si l'on en croit Dunkin et Barnes (1986) et Kurfiss (1988), les questions posées en classe au collégial ne requièrent que très rarement l'usage d'habiletés de pensée de niveau supérieur.

Réponses favorisant l'élaboration

S'il est important de poser des questions qui favorisent la réflexion et le jugement critique, la manière de répondre aux élèves semble, elle aussi, déterminante. Nickerson et ses collaborateurs (1985) remarquent que c'est là un des facteurs de l'environnement éducatif qui a le plus d'impact sur le développement de la pensée : plus les réponses de l'enseignant favorisent l'élaboration, plus elles favorisent la pensée. Pour cela, il faut d'abord laisser aux

élèves le temps de penser et ne pas avoir peur d'utiliser les silences pour favoriser leur réflexion. Il y a d'ailleurs une relation entre le délai accordé pour répondre et l'élaboration cognitive à laquelle se livre l'élève ; tout se passe comme si ce délai lui indiquait implicitement si la réflexion est nécessaire ou non. Il faut en outre que les réponses de l'enseignant encouragent la pensée au lieu de simplement sanctionner la réponse de l'élève ; trop souvent on arrête prématurément et sans trop s'en rendre compte le processus de réflexion de ce dernier. Costa (1981, 1985) recommande donc d'éviter de critiquer positivement ou négativement les réponses des élèves, d'écouter et d'accepter leurs idées, et de les aider à poursuivre leur réflexion par des questions de clarification. Les réponses de l'enseignant devraient encourager l'analyse (Raths *et al.*, 1986) et la spécificité (Costa et Marzano, 1987) ; on peut, par exemple, demander à l'élève d'expliciter un peu mieux sa pensée, l'inviter à donner un exemple pour illustrer son propos, lui demander s'il n'y aurait pas d'autres éléments qui pourraient enrichir sa réponse, etc. Toutes ces interventions visent à encourager chez l'élève l'élaboration de sa pensée.

❯ Méthode centrée sur la discussion

La stratégie qui est sans doute le plus souvent citée dans la documentation sur le sujet est l'utilisation d'une méthode centrée sur la discussion. L'examen de nombreux programmes visant à développer les habiletés de pensée révèle qu'ils mettent tous l'accent sur la participation de l'élève et l'exploration active (Nickerson *et al.*, 1985) et qu'ils proposent des problèmes ou des exercices qui visent à susciter la discussion et l'échange (Pintrich *et al.*, 1986). McKeachie et ses collaborateurs (1986), dans une revue de la documentation américaine sur le développement de la pensée critique au niveau du *college*, en arrivent à une conclusion similaire : la discussion est l'ingrédient essentiel d'une pédagogie qui vise à développer les habiletés de pensée des élèves.

L'interaction avec l'enseignant aussi bien qu'avec les pairs est un très puissant instrument de développement cognitif : cela permet de mettre en œuvre des processus de pensée divers et d'être confronté à d'autres façons de penser, et ce, autant en ce qui concerne les contenus que les processus. On comprendra donc pourquoi plusieurs auteurs (Glaser, 1984 ; Kurfiss, 1988 ; Costa, 1985 ; Raths *et al.*, 1986 ; Meyers, 1986 ; Newman, 1990b ; Spear et Sternberg, 1987) recommandent l'adoption de méthodes pédagogiques qui favorisent la discussion et rejettent l'exposé et la récitation comme méthodes d'enseignement. On suggère donc de commencer les cours par des questions ou des problèmes qui puissent provoquer des débats et des échanges, soit en grands groupes, soit en petites équipes de travail. La méthode de discussion ne doit cependant pas être confondue avec la récitation, où l'interaction est centrée sur l'enseignant qui contrôle en posant des questions et en renforçant les réponses des élèves ; au contraire, dans la discussion, l'interaction se fait dans le groupe et les élèves considèrent plusieurs points de vue et discutent de choses qu'ils ne savent pas. Or, selon Kurfiss (1988), le type d'interaction qu'on observe habituellement dans les classes de niveau *college* dépasserait rarement le *jeu-questionnaire* ou le *combat d'idées*.

❯ Évaluation des habiletés de pensée

Les tâches scolaires que doivent accomplir les élèves orientent directement leur apprentissage ; elles déterminent non seulement les informations qu'ils apprendront, mais aussi les

opérations cognitives qu'ils effectueront : mémoriser, synthétiser, analyser, inférer, etc. Comme les élèves ont tendance à ne prendre au sérieux que ce qui est évalué, il apparaît important que les évaluations portent aussi sur les habiletés de pensée (Costa, 1981 ; Halpern, 1987 ; Kurfiss, 1988). Les travaux que les élèves doivent réaliser à l'intérieur des cours devraient donc favoriser la réflexion et nécessiter le recours à des habiletés de pensée de plus en plus complexes. Il en est de même des questions d'examens : elles devraient dépasser le simple niveau du rappel ou de la reconnaissance des informations, et inciter les élèves à développer et à articuler leur pensée. Cela est d'autant plus important que la pratique ne semble pas aller dans ce sens : Bloom (1984) croit en effet que plus de 90 pour cent des questions d'examens ne dépassent pas le niveau de l'information. Et selon Dunkin et Barnes (1986), la situation est la même à l'enseignement supérieur.

Les stratégies qui favorisent l'apprentissage des habiletés de pensée

Toutes les stratégies présentées jusqu'ici constituent des moyens ou des conditions qui favorisent la pratique des habiletés de pensée. Certains croient cependant que cela n'est pas suffisant et qu'il y a lieu d'enseigner ces diverses habiletés. C'est à cette deuxième orientation que renvoient les trois prochaines stratégies.

❯ Enseignement direct

La première de ces stratégies est l'enseignement direct. Certains auteurs (Beyer, 1987 ; McTighe, 1987) croient en effet qu'il faut enseigner directement les habiletés de pensée de même que les connaissances et les attitudes qui les soutiennent ; on devrait donc les décomposer en éléments plus simples et les faire apprendre aux élèves en leur fournissant des occasions de pratique guidée. Un de ceux qui a le plus insisté sur cet aspect est Perkins (1987) ; ce dernier suggère de faire apprendre aux élèves des tactiques ou stratégies permettant de guider et de soutenir divers processus de pensée. C'est ce qu'il appelle des « cadres à penser » (*thinking frames*). Ces cadres à penser sont en fait des connaissances qui permettent à la personne d'organiser et de structurer ses processus de pensée. Par exemple, le fait de connaître les étapes du processus de solution de problèmes permet de gérer plus efficacement les diverses opérations cognitives requises de même que leur séquence. Ces cadres à penser peuvent porter sur divers objets ou processus : comment faire pour résumer un texte, comment s'y prendre po[illegible]ritiquer une idée, comment rédiger une dissertation, comment élaborer une hypothès[illegible], etc. Perkins croit que les enseignants devraient identifier et décrire le plus clairement possible les divers cadres à penser qui peuvent être utiles et fournir aux élèves des occasions de les mettre en pratique dans divers exercices. Cela aurait entre autres l'avantage de faciliter le transfert, ce qui est une des principales difficultés dans l'enseignement des habiletés de pensée.

❯ Modeling

Une autre stratégie possible est le *modeling*. Certains auteurs (Costa, 1981, 1985 ; Beyer, 1987 ; Newman, 1990a, 1990b) soulignent en effet l'influence que l'enseignant peut avoir en tant que modèle. Par son comportement, il peut démontrer comment effectuer les diverses opérations cognitives qu'il veut développer chez les élèves, mais aussi illustrer, par son

exemple, les différentes dispositions qui sont à la base d'une pensée rigoureuse. Une des techniques qu'on suggère souvent est de *penser à voix haute* : l'enseignant verbalise en détail tout son processus de pensée, et ce, au fur et à mesure qu'il l'effectue, tout en y ajoutant au besoin des commentaires explicatifs (Halpern, 1987 ; Beyer, 1987). Cela permet aux élèves d'observer et de comprendre les diverses étapes et les divers processus qui sont impliqués dans un raisonnement ou dans la résolution d'un quelconque problème. On peut noter au passage que, selon Costa (1984), le *modeling* est aussi la technique la plus efficace pour développer chez les élèves des habiletés reliées à la métacognition, ce qui est corroboré par la revue de la documentation de McKeachie et ses collaborateurs (1986).

❍ *Centration sur la métacognition*

Costa (1984) affirme que si l'on veut développer le comportement intelligent, nos stratégies éducatives doivent viser le développement d'habiletés métacognitives chez les élèves : capacité d'identifier ce qu'ils savent ou ne savent pas, habileté à planifier des stratégies pour produire l'information dont ils ont besoin, conscience claire des stratégies et des étapes qu'ils utilisent pour résoudre des problèmes, et enfin, capacité d'évaluer l'efficacité de leur propre pensée. Selon les termes de Beyer (1987), « enseigner la pensée, c'est aussi enseigner à penser à sa façon de penser de manière consciente et délibérée ». Pour ce faire, les enseignants devraient recentrer le plus souvent possible les élèves sur les processus de pensée qu'ils utilisent (Kurfiss, 1988 ; Nickerson, 1988) : on peut, par exemple, les interroger sur la méthode ou les étapes qu'ils entendent traverser pour réaliser une tâche, les inviter à décrire les stratégies qu'ils ont utilisées pour résoudre un problème, leur demander d'expliquer la nature d'un de leurs raisonnements, etc. Une autre technique consiste à demander aux élèves de résoudre divers problèmes en pensant à voix haute (Costa et Marzano, 1987 ; McTighe, 1987 ; Beyer, 1987) ; cela aurait l'avantage de les rendre plus conscients de leurs processus de pensée, de façon à les rendre capables de mieux planifier, guider et évaluer ces processus.

Conclusion

Comme on peut le constater, la plupart de ces stratégies peuvent être facilement mises en application à l'intérieur des cours, et ce, dans la plupart des disciplines enseignées. Il faut souligner que ces diverses stratégies sont intimement liées les unes aux autres et qu'il est souvent difficile de les départager dans la réalité. En fait, il serait sans doute adéquat de parler d'une « approche centrée sur le développement des habiletés de pensée » ; dans cette optique, les diverses stratégies présentées pourraient être considérées comme des dimensions interreliées, lesquelles permettent de définir opérationnellement cette approche. En d'autres mots, on aurait avantage à considérer l'ensemble de ces stratégies et conditions d'enseignement, et à s'intéresser de plus près à l'effet conjugué de ces diverses mesures.

C'est d'ailleurs ce que nous tentons de faire dans une recherche en cours : nous examinons l'enseignement dispensé dans notre établissement à partir de l'ensemble de ces dimensions. Notre but est d'estimer dans quelle mesure cet enseignement est susceptible de favoriser le développement des habiletés de pensée des élèves. Ce faisant, nous espérons

stimuler la réflexion et inciter les enseignants à s'interroger collectivement et individuellement sur l'efficacité de leur enseignement au regard de cet objectif de formation.

Références

BEYER, B. K. (1987), *Practical Strategies for the Teaching of Thinking*, Boston, Allyn and Bacon.

BLOOM, B. S. (1956), *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1: Cognitive Domain*, New York, Longmans.

BLOOM B. S. (1984), « The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-one Tutoring » dans *Educational Researcher*, vol. 13, n° 6, p. 4-16.

BRANSFORD, J. *et al.* (1986), « Teaching Thinking and Problem Solving: Research Foundations » dans *American Psychologist*, vol. 41, n° 10, p. 1078-1089.

CHAMBERS, J. H. (1968), « Teaching Thinking Throughout the Curriculum – Where Else? » dans *Educational Leadership*, vol. 45, n° 7, p. 4-6.

COSTA, A. L. (1981), « Teaching for Intelligent Behavior », dans *Educational Leadership*, vol. 39, n° 1, p. 29-32.

COSTA, A. L. (1984), « Mediating the Metacognitive », dans *Educational Leadership*, vol. 42, n° 3, p. 57-62.

COSTA, A. L. (1985), « Teachers' Behaviors That Enable Student Thinking » dans A. L. COSTA (Ed.), *Developing Minds: A Resource Book For Teaching Thinking*, Alexandria (Va), Association for Supervision and Curriculum Development, p. 125-137.

COSTA, A. L. et R. MARZANO (1987), « Teaching the Language of Thinking » dans *Educational Leadership*, vol. 45, n° 2, p. 29-33.

DUNKIN, M. J. et J. BARNES (1986), « Research on Teaching in Higher Education » dans M. C. WITTROCK (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3e édition), New York, MacMillan, p. 754-777.

GALL, M. (1984), « Synthesis of Research on Teachers' Questioning » dans *Educational Leadership*, vol. 42, n° 3, p. 40-47.

GLASER, R. (1984), « Education and Thinking: The Role of Knowledge » dans *American Psychologist*, vol. 39, n° 2, p. 93-104.

GLATTHORN, A. A. et J. BARON (1985), « The Good Thinker » dans A. L. COSTA (Ed.), *Developing Minds: A Resource Book For Teaching Thinking*, Alexandria (Va), Association for Supervision and Curriculum Development, p. 49-53.

HALPERN, D. F. (1987), « Thinking across the Disciplines: Methods and Strategies to Promote Higher-Order Thinking in Every Classroom » dans M. HEIMAN et J. SLOMIANKO (Eds), *Thinking Skills Instruction: Concepts and Techniques*, Washington (DC), NEA Professional Library, p. 69-76.

KURFISS, J. G. (1988), *Critical Thinking: Theory, Research, Practice and Possibilities*, Washington (DC), ASHE.

MARZANO, R. J. *et al.* (1988), *Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction*, Alexandria (Va), Association for Supervision and Curriculum Development.

McKEACHIE, W. J. *et al.* (1986), *Teaching and Learning in the College Classroom: A Review of the Research Literature*, Ann Arbor, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan.

McMILLAN, J. H. (1987), « Enhancing College Students' Critical Thinking: A Review of Studies » dans *Research in Higher Education*, vol. 26, n° 1, p. 3-29.

McTIGHE, J. J. (1987), « Teaching for Thinking, of Thinking, and about Thinking » dans M. HEIMAN et J. SLOMIANKO (Eds), *Thinking Skills Instruction: Concepts and Techniques*, Washington (DC), NEA Professional Library, p. 24-30.

MEYERS, C. (1986), *Teaching Students to Think Critically*, San Francisco, Jossey-Bass.

NEWMAN, F. M. (1990a), « Higher Order Thinking in Teaching Social Studies: A Rational for the Assessment of Classroom Thoughtfulness » dans *Journal of Curriculum Studies*, vol. 22, n° 1, p. 41-56.

NEWMAN, F. M. (1990b), « Qualities of Thoughtful Social Studies Classes: An Empirical Profile » dans *Journal of Curriculum Studies*, vol. 22, n° 1, p. 253-275.

NICKERSON, R. S. (1987), « Why Teach Thinking? » dans J. B. BARON et R. J. STERNBERG (Eds), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, New York, Freeman, p. 27-37.

NICKERSON, R. S. (1988), « On Improving Thinking Through Instruction » dans *Review of Research in Education*, vol. 15, p. 3-57.

NICKERSON, R. S., D. PERKINS et E. SMITH (1985), *The Teaching of Thinking*, Hillsdale (NJ), Erlbaum.

PASCARELLA, E. T. (1989), « The Development of Critical Thinking: Does College Make a Difference? » dans *Journal of College Student Development*, vol. 30, n° 1, p. 19-26.

PERKINS, D. N. (1985), « Postprimary Education Has Little Impact on Informal Reasoning » dans *Journal of Educational Psychology*, vol. 77, n° 5, p. 562-571.

PERKINS, D. N. (1987), « Thinking Frames: An Integrative Perspective on Teaching Cognitive Skills » dans J. B. BARON et R. J. STERNBERG (Eds), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, New York, Freeman, p. 41-61.

PINTRICH, P. R. *et al.* (1986), « Instructional Psychology » dans *Annual Review of Psychology*, vol. 37, p. 611-651.

PRESSEISEN, B. Z. (1987), « Thinking and Curriculum: Critical Crossroads for Educational Change » dans M. HEIMAN et J. SLOMIANKO (Eds), *Thinking Skills Instruction: Concepts and Techniques*, Washington (DC), NEA Professional Library, p. 31-39.

RATHS, L. E. *et al.* (1986), *Teaching for Thinking. Theory, Strategies, and Activities for the Classroom*, New York, Teachers College.

REID, F. P. (1990), *La formation fondamentale des cégépiens : une évaluation par leurs professeurs*, Rapport de recherche, Québec, cégep François-Xavier-Garneau.

REID, F. P. et J. H. PARADIS (1989), *Le JAFF et la formation fondamentale : Évaluation de sa pertinence comme instrument de mesure*, Rapport de recherche, Québec, cégep François-Xavier-Garneau.

SOLED, S. W. (1990), « Teaching Processes to Improve Both Higher and Lower Mental Process Achievment » dans *Teaching and Teacher Education*, vol. 6, n° 3, p. 255-265.

SPEAR, L. C. et R. J. STERNBERG (1987), « Teaching Styles: Staff Development for Teaching Thinking » dans *Journal of Staff Development*, vol. 5, n° 3, p. 35-39.

WELFEL, E. R. (1982), « How Students Make Judgments: Do Educational Level and Academic Major Make a Difference? » dans *Journal of College Student Personnel*, vol. 23, n° 6, p. 490-497.

Comment faciliter le transfert des apprentissages

Jacques LALIBERTÉ

Amener les élèves à utiliser, dans des contextes nouveaux, des connaissances ou des habiletés acquises antérieurement et dans d'autres contextes.

> *Une formation fondamentale, telle qu'elle est comprise dans l'enseignement collégial, ne peut pas se limiter à des savoirs mais doit aussi et peut-être surtout être constituée de ce qui rend les savoirs opératoires, c'est-à-dire de ce qui rend la personne formée capable d'utiliser ses connaissances pour mieux comprendre, pour concevoir, pour agir et pour créer*[1].

Vus sous un certain angle, ces propos de Louis D'Hainaut posent en termes généraux et non techniques toute la question du transfert des apprentissages, c'est-à-dire l'utilisation, dans des contextes nouveaux, de connaissances ou d'habiletés acquises antérieurement et dans d'autres contextes.

Chaque personne, au gré des circonstances et des problèmes auxquels elle est confrontée, doit apprendre à tirer parti de son savoir et de ses compétences. Cependant, l'école peut-elle intervenir à cet égard ? Y a-t-il lieu de mettre en œuvre des stratégies pédagogiques qui, de façon explicite, auraient pour objectif d'aider les élèves à faire le transfert de leurs apprentissages ? Quand on consulte la documentation relative à ce thème, la réponse à la question est sans équivoque : l'école a la responsabilité de favoriser chez les élèves un transfert de leurs apprentissages. En termes d'idéal tout au moins, on pourrait dire que la préoccupation du transfert des apprentissages est une visée constitutive de tout enseignement bien compris. Les éducateurs devraient donc prendre des mesures qui aident les élèves à mobiliser leur savoir, à rendre celui-ci flexible, souple, adaptable et vivant, de façon qu'ils puissent s'en servir dans toute situation de la vie scolaire ou de la vie courante qui présente des défis sinon totalement inédits du moins sensiblement différents de ceux qu'ils ont dû relever dans le contexte initial d'apprentissage.

Voilà une exigence qui apparaît raisonnable et de nature à susciter assez aisément l'adhésion. Pourtant la question du transfert de l'apprentissage pose toutes sortes de problèmes d'ordre théorique et pratique comme le démontrent deux

SOURCE :
Pédagogie collégiale,
vol. 3, n° 3, février 1990,
p. 30 à 32.

impressionnantes revues de la documentation publiées sur ce thème : l'une est parue dans *Educational Technology Research and Development* (vol. 37, n° 3, septembre 1989, p. 5-38) sous le titre de « Theory and Practice of Teaching for Transfer » et a été rédigée par Earl C. Butterfield et Gregory D. Nelson ; l'autre a pour titre « Promoting Access to Knowledge, Strategy and Disposition in Students : A Research Synthesis », elle est l'œuvre de Richard S. Prawat et a été publiée dans la *Review of Educational Research* (vol. 59, n° 1, printemps 1989, p. 1-41).

Le transfert : théorie et pratique

Dans le premier de ces deux articles, qui compte plus de 200 références bibliographiques, Butterfield et Nelson développent leurs propos en trois parties principales. Tout d'abord, ils retracent l'évolution de ce qu'ils considèrent être la seule théorie « viable »[2] du transfert : la théorie dite des éléments communs. En termes simples, cette théorie stipule que le transfert intervient quand, dans un contexte nouveau, on retrouve des éléments du contexte qui prévalait au moment d'un apprentissage antérieur. Les deux contextes, l'ancien et le nouveau, partagent un certain nombre d'éléments communs.

Il est intéressant de voir comment la théorie a évolué et s'est progressivement raffinée depuis sa première formulation en 1901 à travers l'œuvre de Thorndike et Woodworth, en passant par l'école behavioriste, jusqu'à sa version contemporaine basée sur le cognitivisme et le traitement de l'information.

Au départ, dans la théorie de Thorndike et Woodworth, on ne faisait pas trop de distinctions entre ce qui se passait dans la tête des personnes chez qui l'on essayait d'observer la capacité de transfert et les objets du contexte qui intervenaient dans les activités de transfert. Et l'on n'avait pas d'hypothèse précise quant aux mécanismes de transfert, on ne fournissait pas vraiment d'explications sur la façon dont s'effectue le transfert.

Les behavioristes ont par la suite apporté des précisions qui ont fait progresser la réflexion et la recherche : pour eux, les éléments qui interviennent dans une activité de transfert des apprentissages sont des stimuli et des réponses mis en relation par le mécanisme du conditionnement. Dans cette optique, on estime que, pour promouvoir un transfert positif, les éducateurs devraient avoir recours à un matériel didactique (stimuli) et enseigner aux élèves des façons d'utiliser ce matériel (réponses) aussi semblables que possible aux stimuli et aux réponses souhaitables dans la vie tant scolaire qu'extrascolaire des élèves. Comme le soulignent Butterfield et Nelson, il est évidemment impossible, en pratique, de spécifier entièrement les caractéristiques des stimuli et des réponses de plusieurs situations de la vie pour lesquelles un transfert d'apprentissages sera nécessaire. Par ailleurs, ajoutent les deux auteurs, les behavioristes répugnaient à accepter l'idée que le transfert ne dépend pas des stimuli et des réponses formulés objectivement par l'expérimentateur ou par le professeur, mais dépend plutôt des stimuli tels que se les représente la personne qui apprend et des réponses qu'elle conçoit à partir d'un savoir caché (*covert knowledge*) et à partir de stratégies qu'elle met en œuvre.

Cela devait conduire progressivement à la vision contemporaine des éléments définis comme étant des représentations mentales, un savoir et des stratégies mis en œuvre par des mécanismes cognitifs incluant, entre autres :

- *la façon dont on « encode » ou emmagasine* les stimuli, cette façon pouvant notamment être tributaire du contexte ou des connaissances dont on dispose : par exemple, un expert en physique ne classera pas un problème de mécanique de la même façon qu'un novice ;

- *la pratique répétée* et ses effets sur le rendement : encore là, un expert parvient à rendre pratiquement « automatiques » certains aspects d'une habileté à propos desquels un non-expert doit délibérer longuement ;

- *un traitement contrôlé de l'information* ou des stimuli, qui permet de distinguer dans une situation donnée, par rapport à un objet ou à un problème, les éléments essentiels et pertinents de ceux qui ne le sont pas ;

- *le raisonnement par inférences* : celui-ci exige que les élèves trouvent, dans un nouveau problème, un ou plusieurs éléments communs avec un ancien problème et qu'ils décident que les deux problèmes sont à ce point semblables que le modèle intellectuel utilisé pour l'ancien problème peut encore être utilisé (avec les règles, les propositions, les scénarios et les schémas propres à ce modèle intellectuel) pour la résolution du nouveau problème auquel ils font face ;

- *les réflexes métacognitifs* de la personne : sa capacité de déterminer si toute l'information requise est là, la connaissance qu'elle a de ses forces et de ses faiblesses, son souci de formuler d'autres façons de résoudre le problème, etc.

Dans la deuxième partie de leur article, Butterfield et Nelson se servent de la théorie cognitive des éléments et des mécanismes pour apporter des réponses à trois questions fondamentales en matière de transfert des apprentissages.

- Parmi tout ce que les élèves ont appris, comment choisissent-ils le savoir et les habiletés à utiliser dans de nouvelles situations ?

- Qu'est-ce qui détermine l'utilité du savoir et des habiletés choisis ?

- Qu'est-ce qui fait qu'un élève va décider de persévérer et de choisir d'autres habiletés et savoirs lorsque ceux qu'il avait d'abord choisis ne se sont pas avérés utiles ?

Nous n'entrerons pas dans le détail des réponses que les auteurs apportent à ces questions. On peut retenir, en gros, que les élèves confrontés à une situation nouvelle vont choisir les éléments (représentations, savoirs, stratégies) qui ont été le plus souvent choisis dans un apprentissage antérieur apparaissant comme étant le plus en relation avec les stimuli que présente la nouvelle situation et avec les possibilités de réponses qu'ils

perçoivent. Dans cette perspective, il peut être éclairant de signaler quelques leçons qu'on peut dégager de l'article de Butterfield et Nelson, notamment la pertinence :

- de mettre en relief les éléments qui sont les plus importants lorsqu'on introduit un nouveau sujet ;
- d'indiquer les domaines d'action dans lesquels intervient ce qu'on présente ;
- de préciser le savoir et les stratégies qui s'appliquent en l'occurrence ;
- de pointer d'autres domaines où le même savoir et les mêmes stratégies peuvent être utiles ;
- d'inciter les élèves à persévérer et à recourir à divers moyens lorsque leurs premiers efforts de résolution d'un problème s'avèrent inefficaces : par exemple, les amener à recourir au raisonnement inférentiel auquel il était fait allusion plus haut, les inviter à développer des réflexes de métacognition, par exemple en leur demandant de justifier les raisons de leurs premiers choix, etc.

Inciter les élèves à persévérer et à recourir à divers moyens lorsque leurs premiers efforts de résolution d'un problème s'avèrent inefficaces

En finale de leur article, Butterfield et Nelson soulèvent des questions d'ordre théorique et technique relatives à l'enseignement qui se donne pour but de favoriser le transfert des apprentissages et ouvrent des pistes pour la recherche fondamentale et appliquée de même que pour ce qui a trait à l'utilisation de la technologie en éducation.

Cette revue de la documentation devrait intéresser tout particulièrement ceux et celles qui veulent approfondir le concept, qui s'intéressent au développement et au raffinement progressifs d'une théorie et qui seraient désireux de faire progresser les connaissances relatives à la question du transfert des apprentissages. Comme on l'a vu, elle est riche aussi d'enseignements sur le plan pédagogique.

Connaissances, stratégies et dispositions

Quant à l'article de Richard S. Prawat, qui renvoie à plus de 150 ouvrages ou travaux de recherche, il nous est apparu plus facile d'accès et peut-être encore plus immédiatement utile pour les praticiens. Il repose sur le postulat suivant : pour résoudre un problème quel qu'il soit, on a besoin d'une base de connaissances, d'une stratégie appropriée et de bonnes dispositions, notamment d'une motivation adéquate. Le fait que des individus aient acquis un savoir pertinent à une situation donnée ne garantit aucunement qu'ils vont recourir à ce savoir, qu'ils vont le rendre accessible et utile. Par ailleurs, il serait facile de montrer le jeu d'interactions (favorables et défavorables) qui peut se produire entre connaissances, stratégies et dispositions dans une activité de résolution de problèmes. Dans une perspective de transfert des apprentissages, la question devient donc : comment peut-on intervenir pour que les élèves aient plus aisément et plus efficacement accès à ce

triple capital de connaissances, stratégies et dispositions ? En jouant sur deux facteurs primordiaux que la recherche a bien mis en évidence : *l'organisation* et *la conscience* (*awareness*) de ce qu'on sait et de ce qu'on peut faire ; c'est du moins ce que Prawat dégage de l'analyse critique de son corpus documentaire. Pour chacune des catégories (base de connaissances, stratégies et dispositions), l'auteur examine ce que la recherche dit de l'incidence des facteurs d'organisation et de conscience et donne du relief aux conséquences pédagogiques qu'on peut en tirer.

L'article de Prawat attire l'attention sur un certain nombre de considérations et de suggestions fort éclairantes.

La recherche, et notamment l'étude comparative des façons de faire d'un expert et d'un novice par rapport à une réalité donnée, permet de constater que plus le savoir d'une personne est organisé ou structuré, plus il devient facile pour cette personne d'y avoir accès et de l'utiliser. Les moyens qu'a à sa disposition le professeur pour favoriser cette organisation ou cette structuration du savoir par les élèves sont nombreux :

- se montrer très sélectif dans les idées ou concepts qu'il présente et s'assurer que ces idées ou concepts sur lesquels il fait porter l'accent sont riches de relations et de connexions avec d'autres réalités ;
- inciter les élèves à utiliser différentes formes de représentations d'une réalité (par exemple, à l'aide d'analogies ou de métaphores) ;
- faire un effort pour se mettre en contact avec le savoir informel des élèves (conceptions intuitives, théories naïves, fausses conceptions) : le type de lien à établir sera d'ailleurs dépendant du caractère « aidant » ou « nuisible » de ce savoir informel dans la situation d'apprentissage.

> **Plus le savoir d'une personne est organisé ou structuré, plus il devient facile pour cette personne d'y avoir accès et de l'utiliser**

Sur le plan des connaissances, si l'on aide les élèves à devenir plus conscients de ce qu'ils savent et de ce qu'ils ne savent pas, on peut faire l'hypothèse qu'on contribue aussi à rendre plus aisément accessibles les connaissances qu'ils ont acquises. Comment y parvenir ? En leur demandant d'écrire sur le contenu des cours ou de leur apprentissage, en les invitant à engager le dialogue pour expliquer et défendre leurs vues sur une question, ce qui peut avoir pour effet, entre autres, de les amener à retravailler leurs idées, voire à apporter des changements dans la façon dont leur savoir est organisé ou structuré.

Les enseignants peuvent aussi apporter une contribution significative : en choisissant soigneusement leurs exemples de transfert ; en fournissant de l'information touchant les contextes où le savoir – qu'il soit de nature conceptuelle ou procédurale – pourrait être utilisé ; ou encore en signalant aux élèves les caractéristiques d'une situation problématique qui, si elles se retrouvaient dans une situation future, suggéreraient une utilisation de la même information.

S'agissant des *stratégies*, il y a un équilibre à assurer entre des stratégies générales (par exemple, planifier, contrôler, réviser) et des stratégies spécifiques (par exemple, des trucs, des routines, des moyens mnémotechniques) : les premières sont plus « versatiles », plus polyvalentes, mais plus difficiles à enseigner ; les secondes sont d'application plus limitée, s'enseignent plus aisément, sont plus puissantes pour atteindre un résultat précis, mais ont un coefficient de transférabilité moins élevé que les stratégies générales. Ici encore l'expert est une personne qui a un ensemble de stratégies plus générales et plus flexibles que celles du novice, dont les habiletés sont davantage rattachées à des contextes particuliers. Par ailleurs, les professeurs rendent service aux élèves chaque fois qu'ils explicitent les facteurs qui affectent le choix d'une stratégie : par exemple, le savoir que possède déjà l'élève, la nature de ce qu'il peut apprendre ou maîtriser, le genre de résultat que l'élève cherche à atteindre.

Quant aux *dispositions*, l'auteur s'intéresse surtout à deux orientations majeures de la motivation : une motivation orientée vers la performance ou le rendement et une motivation orientée vers la maîtrise. Dans le premier cas, il s'agit d'accomplir une tâche le plus vite possible et avec le moins de peine possible, l'apprentissage apparaissant comme un moyen ordonné à l'atteinte d'une fin. Dans le second cas, la motivation profonde est d'accroître sa compétence, d'en savoir davantage ou de développer ses habiletés. Ces deux types de motivation débouchent sur des stratégies différentes et sur des façons différentes d'interpréter les erreurs que l'on commet ou les échecs que l'on subit. Les réactions émotives également ne sont pas forcément les mêmes. Une des conclusions importantes qui se dégage de la recherche est la suivante : pour que les élèves développent une orientation vers la maîtrise dans l'apprentissage, ils doivent devenir capables d'apprendre par eux-mêmes et de recourir à des stratégies d'apprentissage complexes. Comme le souligne Prawat, on dit souvent : « si les élèves voulaient, ils pourraient ! ». N'est-il pas au moins aussi vraisemblable de soutenir que « si les élèves pouvaient, ils voudraient » ?

Par le nombre et la variété des études sur lesquelles elles se fondent, ces deux revues de la documentation illustrent éloquemment l'importance du thème du transfert de l'apprentissage dans le champ de la recherche en éducation. Comme on a pu le voir, on a affaire à une thématique qui reste largement ouverte et, dans leur synthèse, Butterfield et Nelson tout particulièrement identifient des avenues que pourraient emprunter les chercheurs soucieux de faire progresser la question. Déjà cependant, on peut dégager, des travaux effectués jusqu'à maintenant, de précieuses indications sur des pratiques pédagogiques propres à faciliter chez les élèves le transfert de leurs connaissances, de leurs habiletés et capacités, de leurs dispositions d'esprit...

Notes et références

1. D'HAINAUT, Louis, « Comment définir un curriculum axé sur la formation fondamentale » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 3, n° 3, février 1990, p. 33. Dans son ouvrage *Des fins aux objectifs de l'éducation* (Fernand Nathan, Paris et Éditions Labor, Bruxelles, 4e édition, 1985, p. 185-287), Louis D'Hainaut distingue trois niveaux de transfert : le transfert *académique*, le transfert *opérationnel* et le transfert *intégral*.

2. Selon notre compréhension du texte de Butterfield et Nelson, ce qualificatif signifierait que la théorie des éléments communs est, aux yeux de ces auteurs, la seule théorie qui est opérationnelle, c'est-à-dire qui est capable de rendre compte adéquatement du phénomène du transfert des apprentissages. Serait-ce forcer la note que d'y ajouter la connotation de durabilité que l'épithète « viable » a en français ?

L'école et le développement de la pensée critique

Jacques LALIBERTÉ

Qu'est-ce que la pensée critique, quelles sont les capacités, les habiletés, les attitudes et les dispositions qu'elle requiert, et quelles sont les interventions pédagogiques qui en favorisent le développement ?

Que peut faire l'école pour favoriser le développement de la pensée critique chez les élèves ? Voilà un thème qui n'est pas nouveau mais qui a pris, ces dernières années, une place importante dans la documentation pédagogique, particulièrement dans des livres, revues et rapports de recherche en provenance des États-Unis. On y trouve des définitions de la pensée critique ; des taxonomies des habiletés, attitudes ou dispositions que requiert la pensée critique ; des recommandations formulées par les auteurs de rapports célèbres, invitant les responsables des systèmes d'enseignement et des programmes, aussi bien que les enseignants et les enseignantes, à se préoccuper activement du développement de ces habiletés, attitudes et dispositions associées à la pensée critique ; des stratégies et des techniques propres à favoriser le développement de la pensée critique ; la mise en évidence des rapports étroits qu'entretiennent le développement de la pensée critique et la maîtrise des contenus des diverses disciplines figurant au programme de formation des élèves. Toutes ces contributions témoignent de l'actualité et de l'importance de la thématique. De plus, elles forment un ensemble de matériaux variés à partir desquels on peut approfondir la question, concevoir des recherches et planifier des interventions éducatives.

Plusieurs raisons expliquent cet intérêt pour tout ce qui touche le développement de la pensée critique, notamment les suivantes :

- les personnes qui font preuve d'une pensée critique sont, en principe, mieux armées pour se développer d'une façon continue, non seulement sur le plan cognitif, mais aussi sur les plans affectif, professionnel et social ;
- dans nos sociétés, basées sur l'idéal démocratique mais où l'on se trouve constamment exposé aux dérives possibles de l'intolérance, du chauvinisme, de la crédulité, du charlatanisme, des stéréotypes, des préjugés, de la propagande et de la manipulation (d'où qu'elle vienne), la formation de citoyens et de citoyennes responsables et

SOURCE :
Vie pédagogique, n° 77, mars 1992, p. 33 à 37.

capables de se situer face à l'inédit ou vis-à-vis des questions prêtant à controverse, apparaît, de toute évidence, comme une nécessité ;

- nombreux sont les témoignages (d'enseignants, d'employeurs) ou les études bien documentées déplorant les lacunes sérieuses des étudiants et des étudiantes touchant la maîtrise des habiletés, attitudes et dispositions qu'on peut considérer comme étant constitutives d'une véritable pensée critique ;

- enfin, bien que le développement de la pensée critique soit, en dernière analyse, une aventure personnelle, dont on ne saurait contrôler tous les mécanismes internes, on s'accorde de plus en plus pour reconnaître qu'un enseignement où l'on se préoccupe directement et explicitement de la pensée critique et de son développement a beaucoup plus de chances d'aider les élèves à faire des progrès dans ce sens que si on les laisse complètement à eux-mêmes.

Qu'est-ce donc que la pensée critique ? Quels en sont les attributs ou les composantes ? Par quels moyens pédagogiques les enseignantes et les enseignants peuvent-ils contribuer au développement de la pensée critique chez leurs élèves ? C'est à ces trois questions que nous voudrions maintenant proposer des éléments de réponse.

Qu'entend-on par pensée critique ?

La chose n'étonnera personne : au fil des lectures sur le sujet, on rencontre plusieurs définitions de la pensée critique. Il peut être éclairant d'en juxtaposer un certain nombre pour en faire ressortir la diversité. Nous en avons retenu quatre. Les auteurs des trois premières définitions sont des figures de proue du mouvement évoqué précédemment, tandis que l'auteure de la quatrième a fait le point, en 1988, sur la théorie, la recherche, les pratiques et les options possibles touchant le développement de la pensée critique dans l'enseignement supérieur (collèges et universités).

> *La pensée critique est une pensée raisonnable et réflexive qui se concentre sur la décision à prendre touchant ce qu'il y a lieu de croire ou de faire*[1]. (Robert H. Ennis)

> *La pensée critique, c'est l'usage approprié d'un scepticisme réflexif afin de fonder diverses croyances sur de bonnes raisons*[2]. (John E. McPeck)

> *La pensée critique est une pensée habile et responsable qui facilite le bon jugement, parce qu'elle s'appuie sur des critères, se corrige et est sensible au contexte*[3]. (Matthew Lipman)

> *La pensée critique est une investigation dont le but est d'explorer une situation, un phénomène, une question ou un problème pour en arriver à une hypothèse ou à une conclusion qui intègre toute l'information disponible et qui peut donc être justifiée de façon convaincante*[4]. (Joanne G. Kurfiss)

À lire les textes d'où sont tirées ces définitions, on se rend compte que des divergences opposent tel auteur à tel autre : par exemple, Lipman critique la définition proposée par Ennis. Il faut aussi être conscient que tout le dossier relatif à cette question demeure largement ouvert à la recherche.

Toutefois, sans trop pousser ou trop simplifier la pensée des auteurs, on peut, nous semble-t-il, dégager un certain nombre de traits qui favorisent une juste compréhension du concept et permettent d'en cerner les caractéristiques essentielles. Dans une perspective descriptive, on peut dire que la pensée critique :

- s'exerce sur un objet (une affirmation, un phénomène, un événement, un problème, etc.) qu'on cherche à mieux connaître et à mieux situer ;
- s'échafaude grâce à un processus de recherche, d'enquête systématique ;
- s'appuie sur des critères rationnels pour fonder les conclusions que le processus permet de tirer, conclusions qui peuvent être de l'ordre du savoir (que l'on construit, que l'on raffermit, que l'on remet en cause ou que l'on modifie) ou de l'ordre de l'agir (en fournissant des arguments valides pour les décisions que l'on doit prendre, les positions que l'on entend défendre, les choix qu'on veut les mieux éclairés possible) ;
- fait usage du doute méthodique tant en ce qui concerne les objets sur lesquels elle s'applique, qu'en ce qui concerne les opérations mentales et démarches affectives grâce auxquelles elle se constitue et s'exprime, d'où son caractère réflexif et métacognitif ;
- demeure constamment ouverte à de nouvelles informations, de nouveaux développements qui pourraient déclencher un processus de réflexion sur les mêmes objets, ou nécessiter, le cas échéant, un réajustement du jugement et, par conséquent, une redéfinition des actions à poser ;
- favorise, par le processus même à travers lequel elle se forge et s'affirme, l'intégration et le transfert des apprentissages de la personne.

La pensée critique ne va donc pas de soi. Ce n'est pas quelque chose d'inné. C'est une manière d'être qu'on développe et qui n'a rien de figé. C'est la marque d'un esprit ouvert, curieux, sans cesse à l'affût de l'information et des raisons éprouvées, qui vont non seulement enrichir le bagage de connaissances de la personne, mais aussi éclairer ses décisions et accroître son potentiel d'action.

Capacités, habiletés, attitudes et dispositions que requiert la pensée critique

Pour penser de façon critique, il faut avoir un bagage de connaissances, un savoir déjà constitué et organisé, et le mobiliser pour traiter une nouvelle information, faire face à une situation inédite, résoudre un problème, assimiler un nouveau savoir. Mais la pensée critique exige aussi la maîtrise de capacités et d'habiletés intellectuelles, de même que la mise

en branle d'un certain nombre de dispositions et d'attitudes. C'est dans la synergie de ces connaissances, habiletés et attitudes que s'affirme et se déploie la pensée critique.

Plusieurs chercheurs ont fait l'effort de rendre explicite ce que peuvent commander le développement et l'exercice d'une pensée critique. Les listes d'habiletés et d'attitudes que ces auteurs ont mises au point ne sont pas toutes des taxonomies au sens strict du terme, mais elles ont l'immense mérite de décomposer le concept de pensée critique en un ensemble de traits concrets, grâce auxquels on peut non seulement « voir » en quelque sorte de quoi est faite la pensée critique, saisir à travers quels signes elle se manifeste, mais aussi reconnaitre quelques angles d'attaque précis pour favoriser le développement et l'expression d'une pensée critique chez soi ou chez autrui.

Il ne saurait évidemment être ici question de présenter ces différentes listes, de proposer une analyse critique de chacune d'elles, de constituer une sorte de super-liste faite d'un amalgame de tout ce qu'elles renferment d'identique ou de semblable, de confectionner une liste de notre cru ou de ne retenir que la liste d'un des auteurs énumérés. Toutefois, il n'est peut-être pas sans intérêt de noter que dans sa plus récente liste (1991), Robert H. Ennis, peut-être le protagoniste le plus en vue de tout le mouvement de recherche touchant le développement de la pensée critique, caractérise le « penseur critique idéal » en utilisant un ensemble de douze dispositions et attitudes ainsi que de seize capacités ou habiletés intellectuelles

Qu'il nous suffise de fournir un aperçu de ce que renferment les listes des spécialistes.

Exemples de dispositions et d'attitudes à développer [5]

Penser de façon critique, c'est :

- avoir le souci de bien saisir le sens de ce qui est communiqué, par écrit, oralement ou autrement ;
- garder son attention sur la question à étudier ou le problème à résoudre ;
- rechercher la précision que la situation requiert ;
- essayer d'être conscient, par une démarche réflexive, de ses propres croyances ;
- être ouvert : prendre en considération d'autres points de vue que le sien ;
- suspendre son jugement quand la preuve ou les raisons mises de l'avant s'avèrent insuffisantes ;
- prendre position ou changer de position quand la preuve et les raisons sont suffisantes ;
- etc.

Exemples de capacités et d'habiletés intellectuelles[6]

Penser de façon critique, c'est être capable de :

- déterminer la nature du savoir pertinent pour traiter une question et rassembler ce savoir ;
- vérifier l'exactitude d'une information ;
- déterminer la crédibilité d'une source ;
- reconnaître les sophismes ;
- reconnaître les inconsistances logiques dans un raisonnement ;
- reconnaître les stéréotypes et les clichés ;
- distinguer les inférences qui sont logiquement valides de celles qui ne le sont pas ;
- saisir la différence entre remporter un argument et avoir raison ;
- faire la démarche de prévoir les conséquences probables de diverses actions avant de choisir parmi ces possibilités ;
- voir les similitudes et les analogies qui ne sont pas apparentes superficiellement ;
- dépouiller une argumentation verbale de ses éléments non pertinents et reformuler cette argumentation dans ce qu'elle a d'essentiel ;
- présenter des points de vue divergents sans les distordre, sans les exagérer et sans les caricaturer ;
- définir les termes, porter un jugement sur les termes et traiter ce qui est équivoque ;
- reconnaître des postulats non formulés ;
- déduire et porter un jugement sur des déductions ;
- intégrer les autres capacités ou dispositions pour prendre une position et la défendre ;
- etc.

Eu égard à de telles listes, trois remarques nous apparaissent indiquées :

• Les listes relatives aux habiletés et aux capacités intellectuelles sont généralement plus longues, plus détaillées que celles qui ont trait aux dispositions et aux attitudes, mais on ne saurait trop insister sur l'importance des dispositions et des attitudes dans le développement de la pensée critique, ce dont Carl D. Brell Jr. témoigne en termes éloquents :

Si la pensée critique occasionne la continuelle construction, reconstruction et intégration de la vision du monde et des façons de connaître d'une personne, alors le but

de l'enseignement de la pensée critique (en fait, le but de l'éducation) n'est pas tant la transmission d'un savoir éprouvé dans le temps et d'habiletés (même si ceux-ci sont importants) que le développement de ces habitudes d'enquête rationnelle qui amèneront une personne à toujours rechercher l'élargissement, l'approfondissement, l'intégration de ses propres structures de croyance. Être familier avec ce qui se rapporte à un sujet et avec les normes conceptuelles et procédurales peut être une condition nécessaire de la pensée critique – c'est certainement un objectif primordial de la formation libérale [au Québec, nous dirions plutôt : « de la formation fondamentale »] *– mais plus importante encore est cette disposition qui amène quelqu'un à constamment être à la poursuite de l'intégrité intellectuelle, morale et de comportement, ou de ce qu'on appelle souvent « l'esprit critique ». Et les dispositions ne sont pas tant enseignées que nourries par la création de conditions éducatives appropriées*[7].

- Les exemples que nous avons apportés sont loin d'épuiser la liste des opérations mentales et des dispositions affectives que met en cause la pensée critique. Par ailleurs, dans la mesure où celles-ci sont d'allure assez générale, on peut les décomposer en une série d'éléments constitutifs comme le fait, par exemple, Ennis dans un écrit de 1985[8].

- La décomposition du concept de pensée critique en un grand nombre de traits plus directement « observables » et « traitables » a une grande utilité, à la fois sur le plan heuristique et sur le plan pédagogique : elle nous aide à sortir des ornières des discours creux et vagues, et nous donne prise sur l'action. Mais elle ne doit pas nous faire perdre de vue que la pensée critique se nourrit aussi d'intuition, de saisie globale et instantanée d'un phénomène, de l'illumination que procure la perception soudaine d'un lien entre deux réalités, lien qui, jusque-là, nous avait échappé. Aussi, le processus d'élaboration de la pensée critique conservera-t-il toujours un aspect mystérieux et irréductible à ce que nous suggèrent les listes d'attributs auxquelles nous avons fait référence.

Des moyens propres à favoriser le développement de la pensée critique

Autour du développement de la pensée critique et du rôle que peuvent jouer les enseignantes et les enseignants pour favoriser pareil développement chez leurs élèves, il existe des querelles d'écoles que nous n'évoquerons pas ici[9]. Nous appuyant sur la documentation consultée pour la rédaction de cet article, nous voudrions énoncer quelques principes généraux et suggérer quelques moyens – parmi de nombreux autres – susceptibles de contribuer à la formation de citoyennes et de citoyens dotés d'un véritable esprit critique.

Quelques principes généraux

- Les enseignantes et les enseignants de chaque ordre d'enseignement partagent la responsabilité de définir quelle peut être leur contribution au développement de la pensée critique chez leurs élèves. Si l'on est en droit de s'attendre que les programmes d'études

collégiales et universitaires donnent accès aux fondements épistémologiques des disciplines qui concourent à la formation des étudiantes et des étudiants et fournissent à ceux-ci de multiples occasions de développer et d'utiliser des habiletés intellectuelles dites de « niveau supérieur », il n'en reste pas moins que, dès le primaire, l'école peut éveiller à la pensée critique et commencer à instrumenter les élèves. De fait, l'acquisition et l'expression d'une pensée critique sont l'affaire de toute une vie, et non pas d'un moment précis de l'existence ou d'une étape en particulier du cheminement scolaire. Pour qui demeure intellectuellement, moralement et socialement vivant, penser de façon critique est une exigence de tous les instants et une construction jamais achevée.

- La pensée critique peut être systématiquement enseignée et apprise dans chaque discipline scolaire, dans chaque domaine du savoir. La mise en œuvre de stratégies et d'habiletés intellectuelles est conditionnée par la maîtrise des contenus. Les disciplines figurant au programme de formation des élèves leur apportent un outillage conceptuel et méthodologique qui peut leur servir à étudier le réel, à se comprendre, à comprendre le monde dans lequel ils vivent et à être capables d'y intervenir « en connaissance de cause ».

- L'utilisation de multiples mises en situation pédagogiques et didactiques, de même que le recours à une variété de techniques, méthodes et stratégies sont recommandables à un double point de vue : ils constituent, en soi, une démonstration de ce constat fondamental qu'il n'y a pas qu'une seule façon de faire les choses, de maîtriser un savoir, de résoudre un problème, d'en arriver à une décision ; ils permettent à chaque élève de trouver les processus qui lui conviennent le mieux pour apprendre et pour penser.

- Le souci de mettre ce qu'on enseigne en relation avec la vie réelle favorise, chez les élèves, un transfert des connaissances et peut contribuer à accroître leur motivation à prendre au sérieux les tâches et les problèmes « scolaires » qu'on leur propose.

- Il faut le répéter : la visée ultime de l'enseignement de la pensée critique,

  ce n'est pas la seule transmission et acquisition d'un savoir, bien que nos connaissances conditionnent de façon directe et essentielle notre compréhension du monde et du rôle que nous pouvons y jouer ; comme le démontre James Burke dans sa célèbre série télévisée *The Day the Universe Changed*, « nous sommes ce que nous connaissons » ;

  ce n'est pas le seul souci de contribuer de façon précise et efficace au développement de capacités et d'habiletés intellectuelles, bien qu'elles soient absolument nécessaires à l'exercice d'une pensée critique ;

  c'est – misant sur ces connaissances et ces habiletés – d'en arriver à ce que les élèves acquièrent des habitudes, des comportements, une disposition à la recherche, à la discussion, à la remise en cause des fausses évidences, des opinions toutes faites, des généralisations abusives, pour se construire un savoir solide sur lequel ils puissent fonder leur action et leur vie tout entière.

Des moyens concrets

Les ouvrages et les périodiques qui traitent de développement de la pensée critique proposent nombre d'exercices, d'expériences, d'outils et même de stratégies, auxquels peuvent avoir recours enseignants et enseignantes dans leurs cours. Nous n'évoquerons ici, et très sommairement, que quatre moyens : la pratique des questions, les exercices de métacognition, la controverse structurée, l'exemple du comportement de l'enseignant et de l'enseignante.

La pratique des questions

Comme l'écrivent Angers et Bouchard : « C'est la question qui éveille l'intelligence et la met en mouvement. » Pour favoriser le développement de la pensée critique par les questions, quelques règles relativement simples peuvent inspirer et baliser l'intervention pédagogique :

- *accueillir les questions des élèves*, c'est-à-dire, laisser un espace aux questions que les élèves posent spontanément ; les encourager, voire les aider à formuler leurs propres interrogations, à décrire les énigmes qu'un savoir nouveau, une expérience ou une situation suscitent chez eux, les inviter à exprimer la dissonance cognitive qu'ils perçoivent ou le choc émotif qu'ils éprouvent ; comme l'écrivent Angers et Bouchard, « Le questionnement [...] met en branle le processus des opérations mentales et il anime l'élan de sa visée tout au long de son déroulement. Toutefois, les questions qui ont cette force dans la conscience d'un individu ne sont pas n'importe lesquelles : ce sont celles que le sujet se pose lui-même, celles qui naissent de sa curiosité, de son étonnement ou de ses intérêts. Les questions d'autrui ne sont au principe de l'activité cognitive d'un sujet que dans la mesure où ce dernier les assume et les transpose dans son vécu comme dans ses propres questions.[10] »

- *poser des questions qui aillent au-delà du simple rappel de l'information* : un document du ministère de l'Éducation de l'État du Maryland donne une idée du genre de questions propres à stimuler la pensée des élèves et à mettre en branle des réflexes critiques ; il faut sans doute formuler des questions qui favorisent la connaissance et la compréhension, mais il faut aller plus loin et poser des questions qui peuvent contribuer au développement des capacités[11] :

  - *d'application*, par l'utilisation de faits, de règles et de principes ; par exemple : « Comment —— est-il un exemple de —— ? » ; « Comment —— est-il en relation avec —— ? » ;

  - *d'analyse*, par la séparation d'un tout en ses composantes ; par exemple : « En quoi —— est-elle différente de —— ? » ; « Comment classeriez-vous —— en fonction de —— ? » ;

  - *de synthèse*, par la combinaison d'idées pour former un tout ; par exemple : « Qu'arriverait-il si vous combiniez —— avec —— ? » ; « Quelles suggestions feriez-vous pour —— ? » ;

- *d'évaluation*, en émettant des opinions, des jugements, en prenant des décisions ; par exemple : « Quelles décisions prendriez-vous à propos de —— ? » ; « Quels critères utiliseriez-vous pour évaluer —— ? ».

- *laisser du temps aux élèves pour répondre aux questions qu'on leur pose* : dans un ouvrage récent consacré à l'enseignement et à ce qu'il exige, on rapporte ces propos qui indiquent une condition importante à respecter si l'on veut que le fait de poser des questions en classe soit efficace :

Rowe (1974) a livré des résultats de recherche qui, à l'époque, parurent remarquables et même difficiles à croire : après avoir posé des questions, les enseignants avaient tendance à attendre moins d'une seconde avant de demander à un étudiant de répondre. Même après avoir fait appel à un étudiant en particulier, les enseignants attendaient seulement une seconde environ que l'étudiant donne une réponse avant de la donner eux-mêmes ou de demander à quelqu'un d'autre [...]

Rowe donna suite à ces observations en se chargeant d'entraîner des enseignants à allonger le temps d'attente de moins d'une seconde à quelque chose entre trois et cinq secondes. Étonnamment, la plupart des enseignants trouvèrent cela difficile, et certains n'y parvinrent jamais. Toutefois, dans les classes où les enseignants allongèrent leur temps d'attente à une durée se situant entre trois et cinq secondes, on observa d'importants changements chez les étudiants (par exemple, un accroissement dans la longueur moyenne des réponses des étudiants, un accroissement dans la fréquence des questions posées par les étudiants, etc.)[12].

Les exercices de métacognition

La pensée critique étant par essence réflexive, on peut en favoriser le développement, l'approfondissement et l'affinement en proposant aux élèves des exercices de métacognition, c'est-à-dire des exercices les amenant à déterminer ce qu'ils savent et ce qu'ils ne savent pas, à prendre conscience des stratégies qu'ils mettent en œuvre pour s'approprier un savoir ou s'attaquer à un problème, à évaluer non seulement les résultats de leur démarche, mais également la façon dont ils s'y sont pris pour obtenir pareils résultats.

Parmi les exercices qu'on peut proposer, mentionnons les suivants : à l'occasion, amener les élèves à réfléchir à haute voix sur la démarche intellectuelle qu'ils sont en train d'effectuer à la suite d'un travail qu'on leur a donné ; leur demander d'exposer leurs façons de faire à des camarades et, en retour, leur suggérer d'écouter comment ceux-ci s'y sont pris pour accomplir la même tâche ; leur proposer de s'attaquer à un problème sans qu'ils aient à donner la solution, mais à décrire plutôt comment ils s'y prendraient pour le résoudre.

Un exemple d'une stratégie, forcément plus complexe, nous est fourni par Arthur L. Costa qui, évoquant les principales étapes d'une séquence d'apprentissage, fait quelques suggestions à l'intention des professeurs.

- *Avant une activité d'apprentissage*, les professeurs devraient signaler des stratégies à utiliser, des étapes à franchir, des règles à retenir, des directives à suivre dans la résolution de problèmes. Les contraintes de temps et les objectifs poursuivis devraient aussi être communiqués aux élèves.

- *Durant l'activité*, les professeurs peuvent inviter les élèves à faire part de leur progrès, de leurs processus de pensée et des perceptions qu'ils ont de leur propre comportement. Demander aux élèves d'indiquer où ils en sont dans leur stratégie, de décrire leur façon de raisonner et de définir d'autres façons de résoudre les problèmes qu'ils ont l'intention d'explorer amène les élèves à être conscients de leur propre comportement.

- *Après l'activité*, les professeurs peuvent inviter les élèves à évaluer jusqu'à quel point les règles ont été respectées, les stratégies ont été productives, les directives ont été bien suivies, de même qu'ils peuvent leur demander si de meilleures stratégies pourraient être utilisées à l'avenir[13].

La controverse structurée

On l'a vu, on associe plusieurs capacités à la pensée critique : celles d'envisager divers points de vue par rapport à une question donnée, de se mettre dans la peau d'un autre, de défendre ses convictions, de discuter de positions adverses, de présenter une opinion antagoniste sans la déformer, de suspendre son jugement tant qu'on n'a pas l'information suffisante pour trancher une question.

Un exemple de mise en situation et de tâches propres à favoriser le développement de pareilles dispositions et capacités nous est fourni par Johnson et Johnson, qui préconisent le recours à la « controverse structurée » comme moyen de développer la pensée critique. Dans un article sur le sujet[14], ils exposent ce qu'ils entendent par « controverse structurée », à quel genre de processus ce type d'exercice peut donner lieu, quelles sont les exigences et les conditions à satisfaire lorsqu'on veut utiliser ce moyen d'apprentissage, les bénéfices que peuvent en tirer les élèves.

Ils fournissent une illustration de controverse structurée, où sur le thème « Le rôle des règlements dans la gestion des déchets dangereux », on constitue des groupes de quatre élèves répartis en deux équipes de deux personnes chacune. Chaque équipe a à défendre une position : l'une, qu'il faudrait avoir plus de règlements, l'autre, qu'il devrait y en avoir moins. On fournit à chaque équipe de la documentation lui permettant d'étayer sa position. Les élèves sont ensuite engagés dans une démarche qu'on peut découper en cinq étapes.

1° Chaque équipe reçoit la directive de préparer une présentation de sa position afin que l'équipe adverse non seulement saisisse l'information contenue dans la documentation, mais qu'elle soit convaincue.

2° Les deux équipes se présentent leurs positions respectives et s'engagent ensuite dans une discussion générale où elles défendent leur position, réfutent la position adverse et

cherchent à atteindre la meilleure décision possible quant à la gestion des déchets dangereux.

3e Chaque équipe défend la position opposée à celle qu'on lui avait confiée au départ.

4e Les quatre membres du groupe dégagent un consensus, synthétisant la meilleure information et la meilleure argumentation des deux positions. Ils rédigent un rapport sur le rôle de la réglementation dans la gestion des déchets dangereux.

5e Chaque élève passe un test touchant l'information contenue dans la documentation fournie aux deux équipes.

L'exemplarité du comportement de l'enseignant ou de l'enseignante

On connaît bien l'adage : on enseigne ce qu'on sait, mais aussi – et souvent à son insu – ce qu'on est. Aussi, plusieurs des auteurs consultés[15] soulignent-ils l'importance des attitudes et des comportements adoptés par les enseignantes et les enseignants soucieux de favoriser le développement de la pensée critique chez leurs élèves. Ainsi recommande-t-on, par exemple, que dans leur enseignement aux élèves, dans leur communication avec eux, les professeurs :

- suspendent leur jugement jusqu'à ce qu'ils aient rassemblé le plus d'information concernant la question étudiée ou discutée ;
- recherchent délibérément une diversité de points de vue sur un problème ou un sujet donné ;
- formulent diverses possibilités avant d'envisager de faire un choix ;
- exposent les raisons de leurs assertions et décisions ;
- tiennent compte des apports des élèves ;
- reconnaissent leurs erreurs ou leurs tâtonnements dans une démarche de résolution de problèmes.

Pareil comportement peut avoir des effets structurants pour les élèves et constitue une excellente démonstration des défis et des exigences de la pensée critique, même pour ceux qui ont la charge d'enseigner et d'éduquer.

En guise de finale

Si ce que nous avons écrit jusqu'ici est juste, on devrait convenir que :

- la pensée critique s'appuie tout à la fois sur un savoir riche (intégré, structuré, transférable), sur la maîtrise et l'exercice de capacités et d'habiletés intellectuelles, et sur des attitudes et des dispositions agissantes ;

- la pensée critique est un produit de la vie intellectuelle d'une personne mais elle met également en cause sa vie affective, morale et sociale ;
- le développement d'une pensée critique est l'affaire de toute une vie, et il est la responsabilité de chaque personne qui, en dernière analyse, en contrôle le processus ;
- une pensée critique se développe à travers toutes les circonstances de la vie, et donc souvent en dehors du cadre scolaire, mais l'école peut faire beaucoup pour aider les élèves à développer une pensée critique ;
- la contribution de l'école sera d'autant plus grande qu'on fera du développement de la pensée critique un objectif explicite de l'enseignement et des interventions éducatives ;
- nombreux et diversifiés sont les moyens pédagogiques auxquels peuvent avoir recours les enseignantes et les enseignants pour favoriser le développement de la pensée critique chez les élèves : c'est à travers la maîtrise du contenu des diverses matières qu'on travaille à favoriser l'émergence et l'approfondissement d'une pensée critique ; par ailleurs, le souci de contribuer au développement de la pensée critique devrait rendre les apprentissages que font les élèves beaucoup plus actifs, beaucoup plus significatifs.

Voilà qui peut paraître simple mais c'est ce qui, paradoxalement, devrait plutôt nous aider à comprendre encore mieux combien la tâche des enseignantes et des enseignants n'a rien d'une sinécure. Car si l'on peut s'entendre sur des principes et des visées éducatives, leur traduction en des actes et des comportements pédagogiquement et socialement efficaces constitue un défi dont il ne faudrait pas sous-estimer la complexité.

Notes et références

1. ENNIS, Robert H., *Critical Thinking: A Streamlined Conception*, (Material specially prepared for distribution at the AERA meeting in Chicago, April 5, 1991, to accompany the presentation : « Critical Thinking: A Streamlined Conception »), 1991, 2 p.
2. Cité par Carl D. BRELL Jr., « Critical Thinking as Transfer: The Reconstructive Integration of Otherwise Discrete Interpretations of Experience » dans *Educational Theory*, hiver 1990, vol. 40, n° 1, p. 53.
3. LIPMAN, Matthew, « Critical Thinking – What Can It Be? » dans *Educational Leadership*, septembre 1988, vol. 46, n° 1, p. 39.
4. KURFISS, Joanne G., *Critical Thinking: Theory, Research, Practice and Possibilities* dans ASHE-ERIC Higher Education Report n° 2, Washington (DC), Association for the Study of Higher Education, 1988, p. 2.
5. Ces exemples sont une traduction ou une paraphrase d'éléments qu'on trouve sur la liste de Robert H. Ennis (1991), *op. cit.*
6. Ces exemples sont une traduction ou une paraphrase d'éléments tirés des listes de Barry K. Beyer, « Developing a Scope and Sequence for Thinking Skills Instruction » dans *Educational Leadership*, avril 1988, vol. 45, n° 7, p. 27 ; de Dressel et Mayhew (1954) ; voir Legendre, Renald, *Dictionnaire actuel de l'Éducation*, Paris, Montréal, Librairie Larousse, 1988, p. 575 ; de Facione, Peter A. (1984, 1986), cité par Kurfiss, Joanne G., *op. cit.*, p. 20 ; de Nickerson, Raymond S., « Why Teach Thinking? » dans Baron, Joan Boykoff et Robert J. Sternberg (Eds), *Teaching Thinking Skills : Theory and Practice*, New York, W. H. Freeman and Company, 1987, p. 29-30 ; de Robert H. Ennis, *op. cit.*, 1991.
7. BRELL, Carl D. Jr., *op. cit.*, p. 67.

8. ENNIS, Robert H., « Goals for Critical Thinking curriculum » dans COSTA, Athur L. (Ed), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*, Alexandria (VA), ASCD, 1985, p. 54-57.

9. Voir l'article de Carl D. Brell Jr. à ce sujet, *op. cit.*, p. 53-68.

10. ANGERS, Pierre et Colette BOUCHARD, *L'activité éducative : une théorie, une pratique. L'intuition dans l'apprentissage*, Montréal, Les Editions Bellarmin, 1985, p. 54-55.

11. Questions tirées d'un tableau provenant de la « Language and Learning Improvement Branch, Division of Instruction », Maryland State Department of Education et reproduit a la p. 21 de l'article de McTighe, Jay et Frank T. Lyman Jr., « Cueing Thinking in the Classroom : The Promise of Theory-Embedded Tools » dans *Educational Leadership*, avril 1988, vol. 45, n° 7, p. 18-24.

12. GOOD, Thomas L., « Building the Knowledge Base of Teaching » dans HILL, David D. and Associates, *What Teachers Need to Know: The Knowledge, Skills and Values Essential to Good Teaching*, San Francisco, Oxford, Jossey-Bass Publishers, 1990, p. 38.

13. COSTA, Arthur L., « Mediating the Metacognitive » dans *Educational Leadership*, novembre 1984, p 59.

14. JOHNSON, David W. et Roger T. JOHNSON, « Critical Thinking Through Structured Controversy » dans *Educational Leadership*, mai 1988, p 58-64.

15. Voir notamment : BEYER, Barry K., *Practical Strategies for the Teaching of Thinking*, Boston, London, Sydney, Toronto, Allyn and Bacon, Inc., 1987, XVIII et 273 p. ; BRELL, Carl D. Jr., *op cit.*

Un modèle pédagogique pour le développement des compétences

Mario DESILETS
Jacques TARDIF

SOURCE :
Pédagogie collégiale,
vol. 7, n° 2, décembre 1993,
p. 19 à 23.

Les compétences sont des capacités de niveau supérieur liées à des tâches complexes et globales. Leur développement exige notamment un aller-retour rapide et fréquent entre le général et le particulier, entre la théorie et la pratique, de même qu'un enrichissement par raffinements successifs.

Notre modèle pédagogique se situe à l'intérieur des paradigmes systémique et constructiviste tels que décrits par Tardif *et al.*[1]. Il s'inspire largement des théories cognitivistes de l'apprentissage et en particulier des travaux sur le « compagnonnage cognitif »[2] et l'apprentissage par problèmes[3], ainsi que des réflexions sur l'enseignement stratégique[4] qui prennent de plus en plus d'importance au collégial.

L'enseignement stratégique se caractérise par une préoccupation centrée sur le développement des habiletés cognitives de haut niveau telles que l'analyse, la créativité et la critique. Il met également l'accent sur la modélisation des stratégies métacognitives qui aident l'apprenant à mieux gérer son propre processus d'apprentissage grâce à des activités conscientes de planification, d'évaluation et de correction de ses actions. Finalement, l'enseignement stratégique accorde une grande importance aux aspects affectifs de l'apprentissage et préconise, notamment, la mise en évidence de l'utilité des apprentissages pour entretenir la motivation des élèves.

Tous ces principes ont orienté le développement du modèle pédagogique que nous avons élaboré dans le cadre d'une recherche[5] visant à favoriser le développement de compétences en diagnostic et réparation chez les étudiants en électronique au niveau collégial. Bien qu'ayant été mis à l'essai dans un contexte restreint, nous croyons que ce modèle est potentiellement applicable à toutes les situations d'enseignement où il s'agit de faire comprendre le fonctionnement de dispositifs techniques en vue de développer des stratégies de diagnostic et de réparation. Nous estimons également que les grands principes du modèle peuvent être transférés dans d'autres situations d'enseignement tant dans les programmes techniques que dans les programmes préuniversitaires.

Les paradigmes systémique et constructiviste

On peut définir un paradigme comme étant un ensemble cohérent de valeurs et de croyances à propos de la réalité ou d'un domaine de la réalité. Un paradigme est un cadre très général qui oriente la vision qu'on peut avoir de certains phénomènes et qui fournit des critères de référence à l'action et au jugement. Selon Legendre[6], les énoncés qui définissent un paradigme ont le rôle de prémisses. Dans la même lignée, Ouellet[7] précise qu'un paradigme fournit des postulats qui servent de point de départ à l'élaboration d'hypothèses, de théories et de modèles. Un paradigme englobe généralement plus d'une théorie et peut donner naissance à plusieurs modèles, descriptifs ou prescriptifs.

Les modèles prescriptifs sont des regroupements de principes, préceptes ou règles, issus d'une ou de plusieurs théories, organisés en un tout cohérent et qui servent à orienter l'action dans une classe de situations déterminées. Le modèle pédagogique que nous décrivons ici propose des principes inspirés de deux paradigmes (systémique et constructiviste) en s'appuyant notamment sur les résultats de recherches en psychologie cognitive.

L'une des assises du modèle, le paradigme systémique, est une approche très générale des systèmes complexes caractérisée par trois principes majeurs : la finalité, la globalité et la pertinence.

- Le principe de finalité : pour comprendre un système il faut d'abord en saisir le but ou la fonction. Ce principe implique que la compréhension des relations fonctionnelles d'un système avec d'autres systèmes ou avec un système plus englobant est antérieure à la connaissance de l'ensemble de ses composants, à la connaissance de sa structure interne.
- Le principe de globalité : pour connaître un tout, la connaissance des relations entre les parties est plus importante que la connaissance des parties. Ce principe s'oppose au principe réductionniste de l'approche mécaniste, selon lequel il suffirait de connaître les parties pour connaître le tout.
- Le principe de pertinence : pour aborder un système complexe, il est nécessaire d'adopter une perspective et de négliger certains aspects. Ce principe s'oppose au principe d'exhaustivité de l'approche mécaniste, selon lequel il faudrait connaître toutes les parties pour connaître un tout.

Quant au paradigme constructiviste, il s'agit essentiellement d'une vision de l'apprentissage en tant que processus de construction de structures abstraites (concepts et capacités interreliés) par opposition à un processus de mémorisation de connaissances. Les principes qui caractérisent une pédagogie constructiviste sont :

- la prise en considération explicite des connaissances antérieures de l'apprenant (le déjà construit), autant dans leurs effets facilitateurs qu'inhibiteurs de l'apprentissage ;
- la nécessité pour l'apprenant de traiter les informations qui lui sont présentées afin de les transformer en connaissances personnelles et, donc,
- la nécessité pour les enseignants de placer les élèves en situation-problème pour les amener à traiter ces informations.

On peut également caractériser une pédagogie constructiviste par la démarche de contextualisation-décontextualisation-recontextualisation telle que décrite par Philippe Meirieu et Michel Develay[8].

Le modèle repose sur quatre principes :

- Contextualiser avant de décontextualiser ;
- Provoquer l'interaction entre théorie et pratique ;
- Procéder par raffinements successifs, du fonctionnel au rationnel ;
- Analyser des prototypes de fonctionnement anormal.

Même s'ils sont présentés séparément pour la clarté de l'exposé, ces principes ne sont pas totalement étanches. Il faut garder présent à l'esprit le fait que, dans la pratique de l'enseignement, ces quatre principes se soutiennent et se renforcent mutuellement pour favoriser l'apprentissage des élèves et le développement graduel de leurs compétences.

Contextualiser avant de décontextualiser

Les courants traditionnels en pédagogie préconisent l'enseignement des connaissances en dehors de tout contexte de façon à en assurer la plus grande généralité possible. Par exemple, on considère habituellement que les habiletés à manipuler des équations algébriques sont un préalable à leur application dans la résolution de problèmes reliés à un domaine particulier. On demande donc aux professeurs de mathématiques de développer ces habiletés « purement intellectuelles » chez les élèves de façon que ces derniers soient bien outillés lorsque viendra le temps, parfois beaucoup plus tard, de traduire des problèmes concrets sous forme algébrique pour mieux les résoudre. Dans la même optique, on pourrait penser qu'il vaut mieux enseigner les méthodes formelles du raisonnement (la logique) avant d'enseigner aux élèves à exprimer leurs opinions dans des textes argumentatifs. Cette vision traditionnelle de l'enseignement, qu'on pourrait qualifier de déductive, procède donc du général (hors contexte) au particulier (en contexte).

La principale faiblesse d'une telle approche, faiblesse aujourd'hui mise en évidence par la psychologie cognitive, est qu'elle ne favorise pas la réutilisation des connaissances par les élèves lorsqu'ils sont en situation de tâche réelle. En effet, les connaissances apprises hors contexte ont tendance à demeurer inertes, comme si elles étaient enfermées dans un tiroir portant une étiquette non pertinente (« pour l'examen du 18 novembre » par exemple). Les enseignants du secteur technique observent souvent que les élèves ne pensent pas, par exemple, à utiliser les modèles mathématiques vus en première année pour résoudre les problèmes concrets qu'ils peuvent rencontrer par la suite. L'enseignant de troisième année doit parfois refaire une partie de l'enseignement des cours de première année pour rendre les connaissances utilisables en contexte.

À l'opposé de cette approche traditionnelle, notre modèle pédagogique, d'inspiration constructiviste, accorde une très grande importance à la contextualisation initiale des connaissances, tout en insistant sur l'interaction entre le général et le particulier. La contextualisation peut se faire en s'efforçant de présenter les concepts, les lois ou les principes comme étant des moyens de résoudre des tâches professionnelles ou comme étant des réponses possibles à des questions pratiques. On s'assure ainsi que les élèves placent une étiquette utile sur leur tiroir mental (« pour représenter un signal électrique », par exemple, sur le tiroir de la fonction sinus).

Il faut reconnaître cependant qu'une connaissance contextualisée n'a pas le caractère général qui lui permet d'être transférée à des contextes différents de celui dans lequel elle a été apprise. C'est pourquoi notre modèle préconise la multi-contextualisation des connaissances (il faut placer plusieurs exemplaires de la fonction sinus dans plusieurs tiroirs). Pour ce faire, il est nécessaire de présenter aux élèves plusieurs problèmes ou plusieurs exemples concrets dont les caractéristiques varient suffisamment pour supporter la généralisation. C'est à travers un aller-retour continuel entre le particulier et le général que les élèves pourront développer les concepts plus abstraits et plus généraux susceptibles d'être transférés à des situations nouvelles.

Par ailleurs, la généralisation (ou décontextualisation) n'est aucunement un processus automatique et elle doit être soutenue par des interventions explicites de l'enseignant. C'est lui qui a la responsabilité de « décaper », pour les élèves, les concepts et les principes généraux ; c'est également lui qui a la compétence et le devoir d'articuler ces concepts généraux dans un ensemble théorique cohérent qui en assurera la solidité et en permettra le transfert à des contextes de plus en plus variés.

Notre modèle ne propose pas une progression linéaire qui irait du particulier au général (approche inductive) ou du général au particulier (approche déductive), il met plutôt l'accent sur une *interaction rapide* entre le général et le particulier de façon que l'un des aspects consolide l'autre dans la structure cognitive de l'apprenant.

Provoquer l'interaction entre théorie et pratique

Notre modèle met l'accent sur la nécessaire interaction entre l'action et la compréhension dans le développement de la compétence. En effet, la compréhension théorique des phénomènes qui sous-tendent le fonctionnement des dispositifs techniques, bien qu'elle soit essentielle, n'est pas suffisante à elle seule pour assurer que l'apprenant saura utiliser ces dispositifs (agir avec) ou les réparer (agir sur) de façon efficace.

Le développement de la compétence requiert :

- que l'enseignant fournisse des modèles d'action (stratégies efficaces, méthodes de travail, procédures générales ou particulières) de façon explicite ;
- que ces modèles soient suffisamment précis pour être applicables par l'apprenant (selon son niveau de connaissances actuel) et suffisamment généraux pour être transférables à une variété de contextes professionnels ;
- que l'apprenant ait rapidement l'occasion d'appliquer ces modèles et de recevoir la rétroaction lui permettant de prendre conscience de ce qu'il fait et de corriger ses erreurs.

Dans une approche par problèmes telle que nous l'appliquons, les élèves sont continuellement placés en situation d'accomplir des tâches qui ont une signification d'un point de vue professionnel (tâches de diagnostic et de réparation dans notre scénario d'enseignement). Le rôle de la théorie est d'expliquer et de justifier les modèles d'action qui sont proposés de façon à en faire saisir le degré de généralité et à favoriser leur transfert à des contextes de plus en plus variés.

Encore une fois, notre modèle met l'accent sur une interaction rapide entre le général et le particulier, entre la théorie et la pratique, de façon que l'un des aspects consolide l'autre dans la structure cognitive de l'apprenant.

Étant donné leur caractère général, les connaissances théoriques ne peuvent jamais être complètement opérationnelles. C'est dans l'action, et surtout grâce à la rétroaction qu'il reçoit sur ses erreurs, que l'apprenant acquiert les nombreux détails supplémentaires qui rendent sa connaissance opérationnelle.

En situation d'enseignement, la rétroaction peut être fournie à l'élève de multiples façons, soit par l'enseignant, soit par les pairs ou encore par un logiciel. Dans un cas comme

Le scénario d'enseignement et les résultats de la mise à l'essai

Pour mieux comprendre le modèle général, il peut être utile de connaître, dans ses grandes lignes, le scénario d'enseignement qui a été mis à l'essai. Nous le décrivons ici succinctement.

Les objectifs d'apprentissage

En début d'expérimentation, les élèves étaient informés des objectifs qu'ils devaient poursuivre durant les quatre séances d'apprentissage (lesquelles avaient lieu en soirée, à raison de deux heures par rencontre). Il s'agissait pour eux :

- de développer des stratégies efficaces pour diagnostiquer et réparer les appareils électroniques en utilisant une approche systémique (l'approche systémique était présentée comme une méthode générale permettant de simplifier la représentation des systèmes complexes en faisant usage de modèles comportant des boîtes noires) ;
- de comprendre les principes de fonctionnement des alimentations électriques et de quelques composants électroniques (diodes, transistors, amplificateurs, etc.) qu'on retrouve dans ces systèmes d'alimentation.

Les élèves étaient également informés qu'ils allaient être évalués dans une tâche de dépannage portant sur un système réel, différent de ceux qui seraient vus durant l'apprentissage, et que, par conséquent, ils devaient s'efforcer de développer des stratégies générales pouvant s'appliquer à toutes les alimentations linéaires, plutôt que de mémoriser des solutions particulières limitées au contexte d'apprentissage.

Les activités d'apprentissage

En alternance avec les modules théoriques présentés dans un tutoriel, les élèves devaient exercer leurs habiletés dans des tâches de diagnostic et de réparation où étaient simulées des pannes portant sur divers éléments, toujours dans le contexte des alimentations linéaires.

Les tâches étaient réalisées tantôt sur ordinateur, tantôt sur des plaquettes de montage réelles. Après chaque séance de travail sur l'ordinateur, les élèves recevaient un imprimé qui résumait leurs interventions à la suite des différentes mesures qu'ils avaient effectuées sur le circuit défectueux. Grâce à cet imprimé (qui mentionnait notamment la durée simulée de l'intervention ainsi que le coût des pièces remplacées ou endommagées par le technicien durant son intervention), ils pouvaient faire un retour sur leur propre démarche et évaluer l'efficacité de leurs stratégies de dépannage. L'enseignant conservait également une copie de ces imprimés et il rencontrait individuellement les élèves pour discuter avec eux de leurs stratégies.

Les résultats de la mise à l'essai

Les résultats obtenus durant la mise à l'essai ont confirmé la valeur du modèle sur une base exploratoire. Étant donné l'absence d'un groupe de contrôle, on ne peut cependant parler de validation expérimentale. Malgré tout, il demeure que la totalité des dix sujets ayant participé à cette recherche ont réussi la tâche finale d'évaluation consistant à transférer leurs habiletés dans un nouveau contexte.

Pour cette mise à l'essai, nous avions pris soin de sélectionner aussi bien des élèves jugés forts que des élèves jugés faibles par leurs professeurs. De plus, la moitié des sujets étaient en première année (donc, dans le nouveau programme) et l'autre moitié, en deuxième année. Une analyse détaillée des performances de chacun des sujets est présentée dans le rapport de recherche.

Par ailleurs, un questionnaire de perception nous a permis de constater que les élèves ayant participé à cette recherche avaient trouvé très efficace et très satisfaisante cette méthode d'apprentissage. Il en est de même pour l'enseignant qui devait fournir l'encadrement pédagogique. De façon particulière, le rapport imprimé produit par le logiciel s'est avéré un dispositif fort simple à utiliser et très puissant pour fournir une rétroaction formative personnalisée à chacun des élèves.

dans l'autre, il est nécessaire de se donner les moyens d'observer non seulement le résultat d'une démarche mais également, et surtout, la démarche elle-même, c'est-à-dire la stratégie que l'élève a appliquée pour résoudre le problème avec plus ou moins d'efficacité.

Lorsqu'une stratégie devient un objet observable, il est beaucoup plus facile pour l'élève de réfléchir sur sa propre démarche en vue d'en saisir les faiblesses et de l'améliorer. Il est également plus facile pour l'enseignant de discuter avec l'élève de cette stratégie. C'est en ce sens que nous prétendons que les logiciels de simulation, grâce aux techniques d'enregistrement, peuvent devenir des outils fort appréciables pour le développement métacognitif.

Procéder par raffinements successifs, du fonctionnel au rationnel

Le troisième principe de notre modèle pédagogique, qui est davantage relié au cadre systémique, vise à favoriser la compréhension du fonctionnement des systèmes complexes de façon à assurer la compétence des techniciens qui doivent réparer ces systèmes.

Pour diagnostiquer correctement une défectuosité sur un système complexe qu'il aborde pour la première fois, un technicien compétent doit se référer à un modèle (ou à une représentation mentale) du fonctionnement de ce système. Il en est de même pour l'élève qui aborde l'étude d'un système en situation scolaire. On devrait donc profiter de la situation scolaire pour fournir à l'élève une méthode de travail qu'il pourra ensuite appliquer durant sa vie professionnelle lorsqu'il aura à comprendre le fonctionnement de nouveaux dispositifs.

Les systèmes complexes sont caractérisés par la présence d'une grande variété d'éléments, d'une part, et par des interactions fortes entre ces éléments, d'autre part. Par conséquent, la compréhension du fonctionnement d'un tel système peut représenter une charge cognitive considérable pour un apprenant si l'on ne dispose pas d'une stratégie permettant de découper « en petites bouchées » la présentation qu'on en fait à l'élève.

Dans une approche traditionnelle de l'enseignement, la stratégie privilégiée consiste à présenter séparément les éléments dans un premier temps pour plus tard les intégrer dans un ensemble où l'on tiendra compte, finalement, de leurs interactions. La raison invoquée pour justifier cette façon de faire est que l'étude des applications concrètes où les composants pourraient interagir serait trop complexe pour être abordée dans les premières années de la formation. De plus, comme les applications sont beaucoup plus nombreuses que les composants, on pense faire une économie en enseignant le fonctionnement des composants de façon exhaustive et en laissant le soin aux élèves de faire les inférences nécessaires pour combiner plusieurs de ces composants dans des systèmes complets. Les composants élémentaires sont ainsi étudiés hors contexte, sans référence à leur utilité.

À partir d'une perspective systémique, notre modèle propose une stratégie alternative qui consiste à toujours présenter les composants élémentaires en les mettant d'abord en relation avec un système englobant qui leur donne du sens. Ce système englobant doit correspondre à une application connue de l'élève, ou aisément compréhensible par lui, afin

de remplir sa fonction pédagogique de structurant de l'apprentissage. Ce système englobant n'est pas nécessairement un appareil physique qui doit être disponible au laboratoire : ce peut être simplement une description schématique que l'élève est capable de comprendre (par exemple, le schéma d'un moniteur vidéo, à l'intérieur duquel on situe le bloc d'alimentation électrique). Sa fonction est essentiellement d'installer, chez l'élève, un cadre d'interprétation, un embryon de modèle mental, qui puisse donner du sens aux apprentissages qui devront s'effectuer par la suite.

Lorsque les éléments sont très nombreux à l'intérieur d'un système, quelques-uns d'entre eux peuvent être regroupés par fonctions et rester temporairement dans les boîtes noires dont on décrira seulement les fonctions. Cette stratégie systémique, qui peut s'appliquer de façon récursive selon les besoins, a pour but de faciliter la compréhension globale d'un dispositif ou d'un processus, sans surcharger pour autant les capacités cognitives de celui ou de celle qui en étudie le fonctionnement.

Il est important de remarquer que les boîtes noires représentées dans les schémas ne sont pas des boîtes invisibles : il ne s'agit pas d'ignorer leur présence, mais au contraire, de tenir compte du rôle qu'elles jouent dans le système englobant pour mieux comprendre ce système. Pour comprendre le fonctionnement du système englobant, il n'est pas absolument nécessaire de comprendre le fonctionnement interne de chacune des boîtes noires (ou sous-systèmes) qui le composent : il suffit de comprendre la fonction de chacun des sous-systèmes.

Même si une compréhension fonctionnelle d'un système est nécessaire pour donner du sens aux apprentissages, elle n'est pas suffisante pour assurer la compétence d'un technicien. Un technicien qui aurait une compréhension uniquement fonctionnelle d'un système serait probablement capable de localiser un composant défectueux, ce qui est déjà quelque chose, mais il serait incapable de comprendre précisément la cause du problème ou de réparer le système.

Dans la perspective d'un enrichissement progressif de la compétence, notre modèle nous amène à placer les élèves en situation de tâche dès qu'ils ont une compréhension fonctionnelle d'un système. Cette tâche peut consister simplement à vérifier s'il y a ou non une défectuosité dans un dispositif, ou encore à tenter de localiser, aussi précisément que possible, l'origine d'une panne. L'important est que l'élève ait rapidement la possibilité d'éprouver son modèle fonctionnel, de le sentir utile.

Pour enrichir la compétence de l'élève, il est nécessaire d'aborder ensuite le niveau rationnel, c'est-à-dire d'expliquer pourquoi un ensemble d'éléments se comporte de telle façon. Pour ce faire, il faut décrire les caractéristiques des composants élémentaires et montrer comment l'interaction entre ces composants provoque le comportement observé. Ce n'est qu'en élaborant des représentations mentales de plus en plus précises, et causales, que l'élève pourra développer sa compétence et réussir les véritables tâches de diagnostic et de réparation qui lui sont alors proposées comme défis.

Notre modèle propose donc une démarche par raffinements successifs des modèles mentaux construits par les élèves, démarche toujours envisagée à travers l'interaction

rapide entre théorie et pratique. Lorsqu'on explique le fonctionnement d'un système dans la phase théorique, il s'agit d'insister sur la fonction d'un élément ou d'un sous-système (à quoi ça sert) avant de décrire son fonctionnement (comment ça marche) ou d'expliquer ce fonctionnement (pourquoi ça marche).

Le rôle pédagogique d'un logiciel de simulation

Notre scénario d'enseignement fait appel à un logiciel de simulation, mis au point par notre équipe, pour faciliter l'observation de la démarche suivie par l'élève. Cette observation se réalise au moyen d'un imprimé qui contient le détail de toutes les mesures prises par l'élève pendant qu'il résout une tâche de dépannage. Cette méthode n'exige aucunement le recours à des techniques avancées d'intelligence artificielle puisque c'est l'enseignant lui-même qui est chargé d'analyser l'imprimé pour fournir une rétroaction à l'élève.

Dans le scénario que nous avons mis à l'essai, cette rétroaction était fournie par l'enseignant au cours d'un entretien personnel avec l'élève portant sur l'analyse du document imprimé par le logiciel. Cet entretien avait lieu lorsque les élèves avaient eu le temps d'analyser individuellement leur propre démarche afin de susciter chez eux une activité de métacognition, c'est-à-dire une réflexion sur leurs stratégies pour en prendre conscience et les améliorer. Dans un autre scénario, on pourrait également envisager que les élèves examinent les résultats de leur travail en petites équipes de façon à comparer et évaluer l'efficacité de leurs stratégies respectives.

Par ailleurs, l'utilisation du logiciel ne représente qu'une étape dans la démarche d'apprentissage. Cette étape a pour rôle de favoriser la construction initiale des modèles mentaux par un travail sur des représentations schématiques et simplifiées. La simulation offre également l'avantage d'accélérer la prise des mesures et d'éviter les bris d'appareils ou les blessures qui pourraient être causées par des manipulations maladroites.

Nous ne voudrions pas laisser croire cependant que l'utilisation d'un tel logiciel constitue une technique essentielle de notre modèle pédagogique. Le principe essentiel est que, avant chaque nouvelle tâche à réaliser, l'apprenant doit avoir l'occasion de réfléchir sur sa propre démarche dans une tâche précédente et de recevoir un commentaire formatif de la part de l'enseignant à propos des stratégies qu'il a mises en œuvre dans cette tâche. Et il peut exister plusieurs techniques, autres qu'informatiques, permettant d'observer la démarche suivie par un élève en situation de résolution de problèmes.

Nous ne voudrions pas laisser croire non plus que nous proposons de remplacer les manipulations concrètes en laboratoire par des simulations sur ordinateur. Ces simulations, en effet, ne peuvent jamais être complètement opérationnelles et l'élève devra forcément acquérir des habiletés dans le monde réel pour prétendre à une certaine compétence. Nous croyons cependant que les simulations par utilisation d'un logiciel, surtout si elles incorporent des techniques d'enregistrement, peuvent contribuer fortement à l'apprentissage et mieux préparer les élèves aux manipulations concrètes en laboratoire. Le scénario d'enseignement que nous avons mis à l'essai propose notamment une alternance constante entre le travail sur logiciel et le travail sur des dispositifs réels.

Analyser des prototypes de fonctionnement anormal

La réflexion et l'expérimentation que nous avons menées dans le cadre de notre recherche nous ont permis de conclure qu'il ne suffit pas d'expliquer le fonctionnement idéal d'un système et de ses composants pour développer chez l'élève une compétence en diagnostic et en réparation. Pour assurer ce type de compétence, il est également nécessaire d'analyser avec l'élève des prototypes de fonctionnement anormal d'un système.

Ces analyses s'effectuent grâce à une simulation mentale du comportement d'un système en faisant l'hypothèse qu'une pièce est défectueuse et en examinant les conséquences

de cette défectuosité sur le fonctionnement d'ensemble du système. La capacité de produire de telles simulations mentales s'appuie évidemment sur une bonne compréhension du fonctionnement idéal d'un système ; elle constitue la base des opérations hypothético-déductives qui sont sollicitées de façon intensive par les tâches de diagnostic en général. Les simulations mentales constituent probablement la meilleure stratégie à utiliser par un technicien lorsqu'il doit réparer un système avec lequel il n'est pas familier.

Par ailleurs, les experts qui ont acquis une certaine familiarité avec les systèmes qu'ils réparent souvent peuvent recourir à une autre stratégie, qui fait appel à la reconnaissance des symptômes les plus fréquents et à leur association stéréotypée avec une cause probable. Cependant, une telle habileté, qui est liée à la connaissance d'un matériel particulier, peut difficilement être enseignée à l'école dans le cadre d'une formation initiale ; elle se développe plutôt dans l'exercice quotidien de la profession, dans la mesure où les tâches de réparation portent sur un type déterminé d'appareils. Par contre, dans un contexte de mutation rapide de la technologie, même les experts sont contraints de recourir à la simulation mentale pour développer leur compétence. Et le développement de cette habileté mentale est privilégié dans notre modèle.

Dans les premières étapes, c'est l'enseignant qui doit identifier explicitement les principales défectuosités pouvant affecter chaque composant et montrer les conséquences de ces défectuosités sur le fonctionnement d'ensemble du système. Ce comportement cognitif de l'enseignant représente un modèle à suivre pour l'élève. Par la suite, c'est-à-dire à mesure que les élèves deviennent plus autonomes dans des tâches de réparation portant sur d'autres systèmes, l'enseignant doit les inciter à faire eux-mêmes les hypothèses et à déduire eux-mêmes les conséquences des principales défectuosités de chaque pièce ou de chaque fonction sur le fonctionnement d'ensemble du système.

Notre modèle propose donc une stratégie d'estompage progressif du soutien fourni à l'élève afin de favoriser le développement de son autonomie.

Conclusion

Nous croyons que le modèle pédagogique développé dans ce projet de recherche, concrétisé dans le scénario d'enseignement que nous avons mis à l'essai, constitue une application pertinente des principes constructivistes et systémiques au domaine de l'enseignement technique et qu'il est susceptible d'améliorer significativement l'apprentissage des élèves de ce secteur. Nous pensons surtout que la mise en place de scénarios d'enseignement inspirés d'un tel modèle pédagogique augmente la transférabilité des connaissances. Et nous espérons que des enseignants dans différents domaines élaboreront des scénarios inspirés de ce modèle et qu'ils contribueront à sa critique et à son enrichissement.

Notes et références

1. TARDIF, J., M. DESILETS, F. PARADIS et G. LACHIVER, « Le développement des compétences : cadres conceptuels pour l'enseignement professionnel » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 2, 1992, p. 14-19.

2. COLLINS, A., J. S. BROWN et S. NEWMAN, « Cognitive Apprenticeship : Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics » dans L. B. Resnick (Ed), *Knowing, Learning and Instruction*, Hillsdale (NJ), Erlbaum, 1989, p. 453-494.

3. GABRYS, G., A. WEINER et A. LESGOLD, « Learning by Problem Solving in a Coached Apprenticeship System » dans M. Rabinowitz (Ed), *Cognitive Science Foundations of Instruction*, Hillsdale (NJ), Erlbaum, 1993, p. 119-147.

4. TARDIF, J., *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1992.

5. Cette recherche a été subventionnée par la Direction de la recherche et de l'enseignement universitaires du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, via le programme RDF (Recherche et développement pour les formateurs). Ont participé au projet : Jacques Tardif, de la faculté d'éducation de l'université de Sherbrooke ; Gérard Lachiver, de la faculté des sciences appliquées de l'université de Sherbrooke ; Fernand Paradis et Pierre Biron, professeurs au département d'électrotechnique du collège de Sherbrooke ; Mario Desilets, professionnel de recherche ; Mike Doucet et Denis Leclerc, stagiaires.

   Un grand nombre de professeurs, de techniciens et d'étudiants du département d'électrotechnique du collège de Sherbrooke et de la faculté des sciences appliquées de l'université de Sherbrooke ont également collaboré aux différentes étapes de validation du scénario d'enseignement développé dans ce projet de recherche.

6. LEGENDRE, R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris, Larousse, 1988.

7. OUELLET, A., *Processus de recherche : une approche systémique*, Québec, PUQ, 1981.

8. MEIRIEU, P. et M. DEVELAY, *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris, ESF éditeur, 1992. (Voir notamment le chapitre 3 de la 3e partie.)

Éloge de l'étude et des institutions d'étude

Antoine PROST

Étudier est la seule façon d'apprendre. Et pourtant, l'étude occupe de moins en moins de place dans les études. Au-delà de la constatation, des pistes pour l'action qui passent par l'exercice de l'autorité, la relation maître-élèves et les productions symboliques des institutions d'étude.

[...] S'interroger sur l'étude, c'est s'interroger sur le travail des élèves plutôt que des maîtres. Mais la différence est plus profonde : l'enseignement est une action du professeur en direction de l'élève, l'étude n'est pas une action de l'élève en direction du professeur. L'étude n'est pas le symétrique de l'enseignement.

En fait, l'étude est un travail que les élèves accomplissent sur eux-mêmes. Ils en sont à la fois le sujet et l'objet. Par ce travail, ils se développent, ils s'instruisent, ils se forment, bref ils accroissent leur propre valeur.

Insister sur l'étude, sur sa nécessité, c'est se placer au cœur d'une tradition humaniste essentielle à notre civilisation. Il y a là une justification fondamentale, d'ordre éthique : l'étude renvoie à une certaine idée de l'homme, qu'incarnait par exemple l'ascétisme chrétien, quête de perfection par une maîtrise continue de soi, mais que partage tout autant, avec d'autres références, le syndicalisme révolutionnaire français, voire l'anarchisme. Pelloutier, un grand militant ouvrier mort en 1901, écrivait : « Le dévouement d'un homme vaut ce que vaut cet homme. Pour se dévouer utilement, il faut d'abord avoir agi vigoureusement sur soi-même. » Et il définissait l'anarchisme, « tout simplement », comme « l'art de se cultiver et de cultiver suffisamment les autres pour que les hommes puissent se gouverner et jouir eux-mêmes ». Notre civilisation magnifie l'homme en tant qu'il est capable de se produire lui-même.

La priorité donnée à l'étude ne se justifie pas seulement par ces raisons éthiques. Elle répond aussi à une nécessité plus pragmatique, à un constat auquel seuls échappent ceux qui n'interrogent pas leurs élèves : c'est qu'étudier est la seule façon d'apprendre. Face à ceux qui donnent la priorité à l'enseignement, on ne peut que rappeler l'impuissance radicale

SOURCE :
Pédagogie collégiale,
vol. 5, n° 1, septembre 1991,
p. 4 à 10.
Extraits de la conférence de clôture
du 11e colloque de l'AQPC
(Sherbrooke, juin 1991).

du cours le plus parfait s'il n'est ensuite le support d'une étude, d'un travail de l'élève. Le philosophe Alain a développé ce thème évident en des termes définitifs : « Les cours magistraux sont temps perdu. Les notes prises ne servent jamais. J'ai remarqué qu'à la caserne on n'explique pas seulement en style clair ce que c'est qu'un fusil ; mais chacun est invité à démonter et à remonter le fusil en disant les mêmes mots que le maître ; et celui qui n'aura pas fait et refait, dit et redit, et plus de vingt fois, ne saura pas ce que c'est qu'un fusil ; *il aura seulement le souvenir d'avoir entendu un discours de quelqu'un qui savait.* » (C'est moi qui souligne.)

Le rôle du maître est d'organiser ce travail, de le nourrir, de lui fournir des matériaux. De l'évaluer aussi. Bref, le maître est le responsable du *ratio studiorum*, pour emprunter aux jésuites le très beau titre de leur premier manuel de pédagogie (1599) : la raison des études, leur ordre, leur logique, leur organisation, leur progression et leurs priorités.

Par une déviation dont il serait intéressant de faire l'histoire, cette démarche fondamentale, car fondatrice, a été récusée en France, où l'enseignement semble plus important que l'étude. Dès qu'une discussion s'engage sur ce thème, on voit fleurir l'opposition des élèves et des savoirs, opposition d'ailleurs surprenante, car élève fait pendant à professeur plutôt qu'à savoir. Ceux qui insistent sur le travail indispensable de l'élève et s'interrogent donc sur ses intérêts, ses motivations, ou préconisent des méthodes actives, sont aussitôt accusés de laxisme et soupçonnés de vouloir transformer l'école en colonie de vacances et le professeur en animateur. Pour mieux asseoir la supériorité de l'enseignement, ils réduisent au statut de récréation tout ce qui n'est pas cours. C'est ainsi que Jean Zay, le ministre du Front populaire, le promoteur des classes nouvelles et des activités dirigées, s'est vu reprocher de vouloir transformer le ministère de l'Éducation nationale en ministère de la Récréation nationale, et qu'en 1984, Jean-Pierre Chevènement, après Alain Savary et la rénovation des collèges, a été salué comme celui qui avait sifflé la fin de la récréation.

L'étude comme travail

Il est pourtant évident que l'étude est travail. Comme le cours, elle s'oppose à la récréation. Rien ne le manifeste mieux qu'un inventaire des lieux traditionnels du collège.

En dehors des dortoirs, des réfectoires et de la chapelle, les collèges du siècle dernier connaissaient en effet trois types de lieux distincts : les salles de classe, les études, les cours et les préaux. Les études ont disparu, car la fin des internats les rendait moins nécessaires tandis que la croissance des effectifs invitait à les transformer en salles de cours. Le seul lieu d'étude qui subsiste actuellement est la bibliothèque. Encore est-ce, dans les lycées français, qui en étaient généralement dépourvus, une création récente, puisqu'il a fallu attendre le rapport Joxe (1972) pour voir officiellement affirmée la nécessité de centres de documentation et d'information.

La disparition d'un lieu propre à l'étude accompagne la réduction du temps qui lui est accordé. Hier majoritaire dans l'horaire hebdomadaire, l'étude est aujourd'hui très limitée

et chassée en dehors de l'horaire officiel. On est passé d'un partage du temps en trois parties : étude, cours, loisir, à un partage en deux parties : cours et loisir.

> **La disparition d'un lieu propre à l'étude accompagne la réduction du temps qui lui est accordé**

Mais l'étude est du même côté que le cours : elle se fait à l'intérieur du collège, dans des lieux clos, austères, alors que la cour extérieure, ouverte, est le lieu affecté au loisir. Le temps de l'étude est un temps sérieux, contenu, tendu, intense : il faut laisser à la porte de l'étude la distraction, la rêverie, la futilité. Par opposition, le temps de la récréation est un temps libre, c'est celui de la détente, précisément, de l'explosion parfois, mais aussi celui des amis, de la famille, de la vie domestique et de l'affectivité. Bref, l'étude, comme le cours, se range du côté du principe de réalité, et non du principe de plaisir.

Reste évidemment à traiter le problème de l'articulation de l'étude et du cours.

Étudier n'est pas apprendre

On propose parfois le modèle de l'apprentissage (intellectuel) pour définir le rapport entre l'étude et le cours. Celui-ci devient un temps d'explication et d'évaluation, dans un processus d'entraînement.

Cette conception présente une part de vérité : le maître est en effet, par certains aspects, un maître d'apprentissage, qui montre la bonne démarche et rectifie la mauvaise. On peut ainsi souligner le caractère nécessairement ordonné, méthodique, planifié, voire systématique, de l'étude. Dans cette direction, on tendra vers des formes plus ou moins programmées d'enseignement, voire à l'enseignement assisté par ordinateur, ou à certaines formes de didactique. Il y a là une orientation dont la fécondité et l'intérêt ne sont plus à démontrer.

Il faut pourtant souligner le risque d'une telle démarche : ramener l'étude à un apprentissage constitue une réduction inacceptable, pour deux raisons.

La première est la limite même du behaviorisme comme théorie psychologique. Cette conception de l'apprentissage renvoie en effet au behaviorisme des psychologues américains, qui réduisent la formation à une sorte d'entraînement systématique, pour ne pas dire de dressage : on présente au sujet une suite de stimuli qui entraînent des réponses consolidées par la répétition en *skills*, en « habiletés », bien que, dans le sens où vous l'employez, ce terme désigne un peu plus. L'armée américaine a beaucoup systématisé ces formes de *training*, l'industrie l'a suivie et les pédagogues s'en inspirent.

Que de tels apprentissages soient efficaces est incontestable. Mais ils ne le sont pas uniformément dans tous les domaines. Il faut s'interroger sur les conditions de validité et de légitimité de l'apprentissage. Sans doute devrait-on distinguer des domaines où le *training* est valable (apprendre à utiliser un logiciel, par exemple), et d'autres où il devient radicalement insuffisant (apprendre à programmer). Ainsi il est clair que, dans l'habileté du

chirurgien, à côté d'un entraînement qui rend presque automatiques certains gestes, entre en compte une capacité de diagnostic et de décision qui suppose une compréhension véritable et un raisonnement complexe, malgré sa rapidité. Il est des connaissances qu'on doit pouvoir utiliser de façon quasi mécanique, et d'autres qui supposent une intelligence des raisons et des causes que l'apprentissage au sens behavioriste est incapable de donner.

En second lieu, cette réduction de la formation à l'apprentissage, qui permet dans certains domaines une meilleure efficacité, et une efficacité plus facile à évaluer, risque de manquer l'essentiel. Une juxtaposition d'apprentissages, est-ce encore une formation, au sens véritable et ambitieux du terme ? Le problème est ici celui du lien entre les acquisitions scolaires, de la synthèse, du sens. Bref, de la culture. L'étude me paraît plus ambitieuse que l'apprentissage : elle ne se satisfait pas d'habiletés (même si elle les reconnaît nécessaires), mais vise de vrais savoirs et une vraie culture. [...]

Là réside, me semble-t-il, la justification du cours, pourvu que l'étude conduise l'élève à se l'approprier. Le rôle du professeur n'est pas seulement celui d'un « maître d'étude » ; il ne se réduit pas à diriger, organiser et évaluer les apprentissages. Il est aussi d'ouvrir les horizons, d'éclairer, d'éveiller, d'enrichir, de faire réfléchir. De déranger parfois, mais aussi d'entraîner. Il est l'intermédiaire, le médiateur nécessaire, parce que vivant. Sinon, on pourrait se contenter de livres : le livre, lui aussi, est un médiateur entre l'élève et la culture, mais un médiateur théorique, froid, impersonnel, austère, et qui met rarement en marche les lecteurs. La comparaison s'impose avec la découverte d'une ville : on peut, comme les touristes, s'aider d'un livre. Être guidé par un habitant est tout autre chose et c'est la meilleure façon de comprendre comment vit cette ville, et ce qu'elle représente pour ses habitants. La différence entre l'autodidacte et l'homme cultivé tient à ce que le premier connaît par les livres, tandis que le second a eu des maîtres pour donner sens aux connaissances.

Pas d'étude sans institution d'étude

L'analyse de l'étude qui vient d'être présentée demeure incomplète. Elle n'a pas pris en compte, en effet, le caractère collectif et institutionnalisé de l'étude.

On n'apprend pas tout d'un seul maître : il en faut plusieurs, auxquels on est redevable d'approfondissements successifs, comme les musiciens le savent bien

Caractère collectif tout d'abord : l'étude, comme action individuelle, s'inscrit toujours dans un cadre collectif, les élèves sont toujours plusieurs à étudier individuellement les mêmes choses. L'étude, comme processus producteur de sagesse et de culture, appelle toujours des interactions multiples entre divers domaines et diverses disciplines et entre maîtres. On n'apprend pas tout d'un seul maître : il en faut plusieurs, auxquels on est redevable d'approfondissements successifs, comme les musiciens le savent bien.

Caractère institutionnalisé ensuite : l'étude a lieu parce que la société l'organise dans des institutions spécialisées. La société pousse les jeunes à étudier ; elle les y contraint ;

elle les convoque par toute une série de pressions, dont les obligations légales ne sont que les plus apparentes, mais pas toujours les plus efficaces. Elle définit les apprentissages communs par des programmes. Elle met en face d'eux des maîtres. Contrairement à l'illusion pédagogique qui valorise le contact interpersonnel entre le maître et ses élèves et fait semblant de croire que tout se joue à ce niveau, illusion professionnelle qui n'est pas dépourvue de sens, rien ne se passerait si une institution ne convoquait à la fois les élèves et les maîtres à des heures déterminées, dans des lieux déterminés, pour accomplir des tâches pédagogiques déterminées. Les maîtres ont tendance à penser que leurs élèves étudient parce qu'ils sont eux, de bons maîtres, qui « ont le contact » : la vérité est qu'ils n'auraient pas d'élèves si la société n'avait créé une institution qui leur en donne.

On touche là au paradoxe central de l'étude, comme travail personnel qui n'est jamais le fait d'un individu totalement libre de l'entreprendre. Les élèves n'ont pas décidé d'étudier avec tel ou tel maître : la société les contraint à étudier et l'institution leur donne des maîtres pour cela. Pourtant, ce travail auquel les élèves sont assujettis doit être personnel pour être efficace. L'étude personnelle, produit d'une contrainte sociale ; travail de soi-même sur soi imposé par la société...

Énoncer ce paradoxe, c'est mettre en lumière la fonction propre de l'institution, qui est d'obtenir de ceux qu'elle encadre qu'ils intériorisent les contraintes sociales. L'institution, au sens durkheimien, est un ensemble de contraintes, de normes, de rites qui s'imposent aux individus. La force même de l'institution est de ne pas avoir besoin de la force pour imposer du dehors aux individus ses règles de fonctionnement, mais de les leur faire admettre et respecter comme si elles allaient d'elles-mêmes. L'institution transforme les contraintes sociales en évidences. Ainsi en est-il, par exemple, du silence dans les bibliothèques : le jour où l'on devra instituer des surveillants et des sanctions pour imposer le silence, l'institution bibliothèque sera bien malade.

La crise des institutions d'étude

Le propre de l'institution d'étude, son efficace, était d'obtenir des élèves, sans recourir à des contraintes externes, des comportements personnels d'étude. À partir du moment où l'élève ne comprend plus ce qu'étudier veut dire, où il pose la question, où il discute la justification de l'étude, l'institution a perdu son efficace. Elle est en crise, et c'est ce qui se passe aujourd'hui.

La fin de l'intimidation est une raison importante de cette crise. Les institutions d'étude reposaient sur des mécanismes d'intimidation : lieux à part, retranchés, cernés par une clôture analogue à celle des monastères, leur architecture même en disait le caractère ascétique, et presque sacré. Y pénétrer était entrer dans une sorte de sanctuaire, où des choses précieuses étaient rendues accessibles à une minorité de privilégiés : étudier en ces lieux semblait aussi naturel que de se taire dans une salle de concert quand les lumières s'éteignent. Mais l'intimidation n'a pas d'effet dès lors que la société de consommation dévalorise l'ascèse, le détour, et que la minorité d'élus est remplacée par une société de masse.

L'entrée des institutions d'étude dans une société de consommation qui est aussi une société de masse n'altère pas seulement l'intimidation par laquelle ces institutions imposaient leurs règles comme des évidences ; plus profondément, elle les soumet à une contestation radicale de leurs valeurs fondatrices. Cette contestation est triple.

L'utilitarisme ambiant discrédite d'abord une certaine culture humaniste. Gouvernants, parents et élèves demandent à l'école des savoirs qui servent et qui permettent d'obtenir du travail, de préférence bien rémunéré. Ils ne sont guère partisans de s'encombrer de savoirs inutiles, qui ne donnent pas d'armes sur le marché du travail, comme la littérature ou la philosophie.

La valorisation de la rapidité discrédite ensuite les pratiques de détour : on veut des résultats immédiats. L'étude est un temps apparemment retranché et inutile, où l'on met en place progressivement des bases, des fondements, dont l'utilité ne se découvrira que plus tard. La culture est détour, et on ne peut l'acheter à crédit.

Enfin, et plus profondément, **l'individualisme** actuel mine le fondement même de l'étude. Pour admettre qu'il soit nécessaire d'étudier, il faut penser qu'il existe des choses à étudier, qu'on s'enrichira, qu'on apprendra en écoutant des maîtres ou en lisant des livres. L'étude repose sur la conscience par l'élève d'un écart, d'une distance entre ce qu'il est et ce qu'il peut devenir, et le désir d'étude est d'autant plus grand que cette distance est plus forte. Cela suppose que l'élève se perçoive comme relativement « pauvre » et qu'il ait conscience d'une « richesse », sinon d'un trésor, dont d'autres sont dépositaires.

Or, l'individualisme actuel donne à croire que toute pensée ou soi-disant telle vaut une autre pensée. Le journalisme véhicule cette conviction dans sa pratique naïve du débat, où l'on voit par exemple se succéder à la télévision sur le même plan un adversaire et un partisan de l'astrologie. Il y a là une part d'indifférentisme inhérent à toute société pluraliste et tolérante. Mais c'est aussi un effet pervers de pratiques pédagogiques pleines de bonnes intentions. Pour amener les élèves à s'approprier ce qu'ils étudient, nous leur demandons volontiers de dire ce qu'ils pensent personnellement des textes que nous leur donnons à lire, alors même que ces textes les dépassent, et que nous devrions nous tenir pour heureux qu'ils les comprennent, sans leur demander en outre de les discuter. Ce qui donne des propos d'élèves tels que : « J'ai bien le droit de ne pas être d'accord avec Descartes », qui devraient faire bondir les professeurs, tant ils sont énormes de prétention. Mais pourquoi étudier Descartes, si mes propos valent les siens ? L'individualisme et l'indifférentisme sapent les raisons mêmes d'étudier. [...]

> L'individualisme et l'indifférentisme sapent les raisons mêmes d'étudier

Éléments d'une logique spécifique

Les institutions d'étude, telles qu'elles fonctionnent aujourd'hui, présentent déjà quelques caractères qui méritent attention et pourraient être soulignés.

L'autorité

En premier lieu, l'autorité ne s'y exerce pas suivant les mêmes règles que dans d'autres institutions. Manifestement, ce ne sont pas des institutions hiérarchiques bâties sur le modèle de l'armée ou des bureaucraties. L'autorité n'y provient pas davantage du charisme des personnes : même si l'ascendant de certains enseignants est incontestable, les institutions d'étude ne reposent pas sur un principe charismatique. Enfin, malgré le professionnalisme des enseignants, leur point de vue ne s'impose pas comme celui de l'expert dans d'autres champs ; pour prévaloir, il suppose des discussions parfois longues, tant de la part des collègues que des étudiants. L'importance des débats, la place qu'ils tiennent, le refus qu'opposent les enseignants en préalable à tout changement, marquent bien que la décision suppose ici un consensus minimum, fondé sur des raisons. C'est d'ailleurs un mode de fonctionnement cohérent avec la nature même de l'étude : ce qui est vrai n'a rien à craindre d'être soumis à la discussion.

De ce point de vue, l'approche-programme revêt une double signification. Comme moyen d'atteindre un objectif, comme démarche, elle atteste que ceux qui la pratiquent croient à la fécondité du débat. Comme objectif, comme finalité, elle vise une meilleure cohésion de l'enseignement, par la mise en cohérence des objectifs partiels de chacun. Elle s'inscrit exactement, à ce double titre, dans les procédures caractéristiques d'une institution d'étude.

On peut généraliser le propo. et l'étendre aux modalités mêmes de direction des institutions d'étude, au fonctionnement des autorités qui régissent l'enseignement. Le leadership démocratique n'est pas ici légitimé par sa seule efficacité : il est la seule forme d'exercice de l'autorité pertinente par rapport à la fonction et à la nature même d'une institution d'étude. C'est l'un des points sur lesquels la réflexion devrait porter prioritairement, surtout dans les pays comme la France où l'enseignement est d'abord une bureaucratie d'État.

Le rapport maître/élèves

En ce qui concerne le rapport maître/élèves, le contrat pédagogique est l'équivalent du leadership démocratique pour le rapport direction/maîtres. Mais il pose des problèmes plus difficiles.

La question centrale des institutions d'étude aujourd'hui est de savoir comment faire travailler les élèves. La résistance qu'ils opposent est l'un des thèmes centraux du débat pédagogique, le principal sujet de doléances des professeurs. Le seul remède que ceux-ci aient trouvé pour vaincre l'inertie des élèves, ce sont les notes et les examens. Les élèves travaillent pour obtenir des notes et des diplômes, qui constituent en quelque sorte leur

salaire. C'est la raison pour laquelle, alors qu'au cours des années soixante j'étais partisan de supprimer le baccalauréat, je ne le suis plus aujourd'hui : je n'ai pas rencontré un seul professeur ou un seul lycéen qui me dise avec conviction que les élèves continueraient à travailler si la sanction du baccalauréat venait à disparaître.

Aucun pédagogue ne saurait pourtant se satisfaire d'une évaluation externe de la performance. Ce mode de fonctionnement est en effet radicalement vicié, en ce qu'il permet précisément de faire l'économie d'une adhésion des élèves à l'étude elle-même. D'où l'éloge de l'auto-évaluation, de l'évaluation formative, que j'ai entendu dans les ateliers de ce colloque, et auquel je souscris sans réserve.

Malheureusement, ce propos reste trop souvent théorique. L'auto-évaluation ne fonctionne de façon satisfaisante que dans les apprentissages les plus behavioristes, pour lesquels on peut établir des référentiels exhaustifs et des grilles d'évaluation utilisables par les élèves. Dès qu'un apprentissage est un peu complexe, dès qu'il met en jeu des valeurs et une culture, les référentiels et les grilles laissent échapper l'essentiel et l'avis du maître qui autorise et qui légitime est irremplaçable.

Entre l'auto-évaluation et l'évaluation par le maître, force est donc de trouver des compromis qui permettent d'obtenir un minimum d'adhésion des élèves. Certes, ces compromis, ces arrangements précaires et instables, sans cesse remis en cause, relèvent du bricolage empirique plus que d'une science pédagogique. Ils paraîtront toujours boiteux, insatisfaisants et fragiles. Mais l'écart entre les objectifs des élèves et ceux des professeurs est tel qu'il est indispensable de chercher à le réduire par un effort d'explicitation sans cesse renouvelé.

Au vrai, la recherche d'un contrat pédagogique est la seule alternative à l'affaiblissement symbolique des institutions d'étude. Dès lors qu'elles ne parviennent plus à rendre évidente la nécessité de l'étude et à l'imposer spontanément aux étudiants, il n'est d'autre issue que de discuter avec eux pour les en convaincre.

La symbolique

Mais peut-être pourrait-on chercher à renforcer l'efficacité symbolique des institutions d'étude ? Il y a là un champ d'intervention auquel nous n'accordons peut-être pas toute l'importance qu'il mérite. Une institution, en effet, ne s'impose pas seulement par sa cohésion interne, par le consensus qui règne en son sein, mais encore par ses productions symboliques : les discours qu'elle tient sur elle-même au corps social, les rites par lesquels elle se célèbre et se donne à voir.

Dans une perspective fonctionnaliste à courte vue, qui se croyait modernisatrice et s'inspirait de la logique de l'ingénieur, les productions symboliques des institutions d'étude ont été souvent critiquées et parfois détruites : c'étaient des vieilleries, qui disaient l'incapacité de ces institutions à épouser leur temps. C'est ainsi qu'en France ont disparu les distributions de prix, pour des raisons d'ailleurs valables : de telles cérémonies n'avaient plus guère

de sens dans une société démocratique égalitaire. Mais une critique trop systématique et trop générale des productions symboliques comme superflues et archaïques conduit à un vide destructeur : aucune institution ne peut se passer de productions symboliques.

L'une des vraies questions qu'il faut donc poser aujourd'hui aux institutions d'étude est celle de leurs productions symboliques actuelles. Disent-elles l'importance décisive de l'étude ? Les points de vue sont ici multiples. L'architecture, par exemple, mérite attention : quelle place fait-elle aux lieux d'étude, aux bibliothèques ? La centralité, la monumentalité de ces édifices est le signe visible de l'importance des fonctions qu'ils remplissent. De même les discours que les institutions d'étude tiennent sur elles-mêmes : leurs prospectus vantent-ils la qualité de l'hôtellerie ou celle des études ? Quels événements l'institution suscite-t-elle pour faire parler d'elle ? Une distribution de diplômes ne porte pas la même signification qu'un match de football ou une représentation d'*Antigone*.

Dans les circonstances ainsi créées, quels discours l'institution tient-elle sur elle-même ? On a tort de se désintéresser des discours de circonstance : même les toasts portés à l'occasion du départ en retraite d'un collègue ont une signification et une importance. Ces discours explicitent les valeurs que cultive l'institution et rien ne dit mieux qu'un éloge les qualités auxquelles elle croit.

De ce point de vue, vous me pardonnerez d'introduire quelque nuance par rapport à des convictions qui nous sont communes mais dont je ne suis pas certain qu'il convienne toujours de faire état. Le discours à usage interne ne coïncide pas toujours avec le discours à usage externe, et la production symbolique est avant tout à usage externe. Je crois profondément à la nécessité de faire l'éloge des pédagogues devant des professeurs, car cet éloge renvoie à leur métier même et à leur identité. Je ne suis pas sûr qu'il faille tenir les mêmes propos en direction des parents ou des autorités sociales. À y réfléchir plus attentivement, le discours irritant que tiennent en public les intellectuels français sur la transmission des connaissances, leur éloge des savoirs, remplit une fonction symbolique importante en proposant à la société une justification fondamentale de l'institution. L'abandonner sans le remplacer laisserait le champ libre à toutes les pressions utilitaristes. Et l'on voit mal, dans une société pluraliste et individualiste, qu'un discours humaniste puisse remplacer l'éloge des savoirs avec une égale crédibilité.

Dans le même ordre d'idées, il faudrait s'interroger sur les mises en scène. L'institution d'étude met en scène ses agents, comme ses usagers. Quand fait-elle apparaître les professeurs en tant que tels aux yeux des parents et des étudiants ? Quel sens dégage leur prestation ? Quand les étudiants sont-ils eux aussi mis en scène, présentés au public ? Quel type d'étudiant est valorisé dans de telles circonstances ? Et si l'institution ne met en scène ni ses professeurs ni ses étudiants, pourquoi ? N'y a-t-il pas là un repli frileux, une crainte de s'affirmer publiquement qui témoigne d'un doute fondamental sur la fonction, le fonctionnement ou la légitimité de l'école même ?

Conclusion

À toutes ces questions, je n'ai évidemment pas de réponse. Mais alors, me direz-vous, pourquoi les poser ? Et surtout, pourquoi les poser à des professeurs, alors que leur solution dépend au premier chef d'autres qu'eux ? Souligner que l'action des pédagogues se déploie dans des institutions et que son efficacité dépend en partie de la force de ces institutions, n'est-ce pas dévaloriser leur action et les décourager ?

À ces objections, je pourrais répondre que cette assemblée réunit, à côté de professeurs, des consultants, des conseillers pédagogiques, des directeurs. N'est-elle pas organisée conjointement par l'AQPC et la Fédération des cégeps ? Mais ce serait biaiser. Au vrai, je tiendrais ce discours même s'il n'y avait ici que des professeurs.

D'abord parce qu'ils sont la pierre angulaire de l'institution, sa réalité vivante, sa ressource première. Aucune institution ne suppléerait par son efficace propre à leur carence. Ensuite parce qu'ils ont une responsabilité dans l'institution. Si l'efficacité des pédagogues dépend de la force des institutions d'étude, ils ne peuvent se désintéresser du fonctionnement de celles-ci et de leurs productions symboliques, d'autant qu'elles les concernent directement.

Comme on l'a souligné à propos des traits caractéristiques des institutions d'étude, on ne renforcera pas celles-ci, en effet, par des voies administratives ou bureaucratiques. Les règlements ne font pas les institutions, même s'ils y contribuent : chacun sait que certains règlements sont appliqués, d'autres pas. On ne décrète pas des productions symboliques. La force d'une institution repose sur les initiatives des acteurs, les choses qu'ils font, celles qu'ils empêchent de faire. Des dynamiques, positives ou négatives, s'engagent, où chacun a sa part de responsabilité.

Il convient, me semble-t-il, que tous les acteurs soient alertes sur cette dimension institutionnelle de l'action éducative, pour qu'ils soient attentifs à l'impact possible sur l'institution de leurs propres initiatives. Nous ne sommes pas seulement responsables de nos élèves, de leurs études et de notre enseignement. Nous sommes aussi responsables, de façon plus diffuse et plus collective il est vrai, mais tout aussi réelle, de la force des institutions d'étude dans lesquelles nous œuvrons. Parce que le cégep ou le lycée ne sont pas seulement des administrations ou des lieux, mais des institutions qui rendent l'étude à la fois possible et nécessaire, leur avenir nous importe au premier chef et nous serions naïfs ou coupables de nous en désintéresser.

Étudier... en surface ou en profondeur ?

Guy ROMANO

Dans leur façon d'aborder les tâches d'apprentissage, certains élèves adoptent une approche en surface, se contentant de répondre aux demandes des professeurs ; d'autres, en adoptant une approche en profondeur, cherchent plutôt à améliorer leur compréhension des choses. Certaines interventions du professeur en ce qui concerne notamment les moyens d'enseignement et d'évaluation des apprentissages peuvent favoriser, chez les élèves, une étude en profondeur.

Étudier... en surface ou en profondeur ? Voilà une des questions que les élèves se posent souvent. Ils se demandent quel type d'apprentissage est requis dans une situation d'étude particulière : faut-il apprendre la matière par cœur de façon à pouvoir la reproduire le plus fidèlement possible, ou faut-il plutôt chercher à la comprendre et à se l'approprier ?

C'est à cette question que les élèves tentent de répondre lorsqu'ils s'informent du type d'examen auquel ils doivent s'attendre, du genre de questions qui seront posées ou des critères qui seront utilisés lors de la correction. Et leur réponse à cette question déterminera, par la suite, le genre de stratégies qu'ils utiliseront pour apprendre et la nature de l'apprentissage qui en résultera.

Cette question devrait intéresser les enseignants parce qu'elle les fait réfléchir sur leur propre conception de l'apprentissage ainsi que sur leurs objectifs d'enseignement. S'agit-il pour eux de faire acquérir aux élèves un ensemble de connaissances dans une discipline ou bien de les amener à construire leur propre conception du monde à partir de ces mêmes connaissances ? En d'autres mots, veulent-ils favoriser un apprentissage *en surface* ou *en profondeur* ?

SOURCE :
Pédagogie collégiale,
vol. 5, n° 2, décembre 1991,
p. 6 à 11.

Les approches d'apprentissage

Lorsqu'on observe comment les élèves abordent les différentes tâches d'apprentissage qu'on leur propose, on peut distinguer deux grandes tendances : certains tentent de réaliser la tâche ou d'apprendre la matière dans le seul but de répondre aux

demandes du professeur ou aux exigences de l'évaluation, alors que d'autres cherchent à améliorer leur propre compréhension dans le domaine.

Ces deux façons d'aborder l'apprentissage ont été mises en lumière par Marton et Säljö (1976) dans une étude sur la nature des apprentissages résultant de la lecture d'un texte à caractère scolaire. Ces chercheurs notèrent des différences qualitatives importantes entre les élèves : certains avaient compris de façon globale les arguments développés dans le texte et étaient en mesure de donner des preuves en appui, alors que d'autres ne retenaient que des détails et ne montraient qu'une compréhension partielle du point de vue de l'auteur. Les entrevues réalisées auprès de ces élèves révélèrent que les approches d'apprentissage utilisées par l'un et l'autre groupe différaient substantiellement : les premiers avaient abordé le texte avec l'intention de comprendre et avaient interagi activement avec le contenu, alors que les seconds avaient considéré cette lecture comme une tâche imposée de l'extérieur et s'étaient limités à mémoriser l'information. Il devenait évident pour Marton et Säljö que le processus et le résultat de l'apprentissage étaient intimement liés.

Ces deux façons d'aborder la tâche furent nommées respectivement *approche en surface* et *approche en profondeur*. Comme plusieurs autres recherches ont par la suite confirmé l'existence de ces deux approches dans différentes tâches et différentes situations, on utilise maintenant ces deux expressions pour décrire une façon générale d'aborder les tâches d'apprentissage.

Dans l'*approche en surface*, l'élève cherche essentiellement à satisfaire aux exigences de la tâche, laquelle est d'ailleurs considérée comme imposée de l'extérieur : il tente donc de mémoriser les divers éléments sans trop les comprendre, dans le seul but de pouvoir les

Les approches d'apprentissage

Approche en surface	*Approche en profondeur*
Intention de satisfaire aux exigences de la tâche	**Intention de comprendre**
• se centre sur les divers éléments pris isolément	• se centre sur la signification et sur la structure globale
• mémorise l'information et les procédures en vue de l'évaluation	• distingue les idées nouvelles de ses connaissances antérieures et fait des relations entre elles
• associe sans réfléchir les concepts et les faits	• relie les concepts à son expérience personnelle
• ne distingue pas les principes des preuves	• distingue les preuves et les arguments et établit un rapport entre les deux
• considère la tâche comme une chose imposée de l'extérieur	• organise et structure le contenu
	• considère la tâche comme quelque chose qui lui permet de se développer

Traduit et adapté de Ramsden (1988a)

reproduire lors de l'évaluation. Il ne prend pas le temps non plus de réfléchir aux relations qui existent entre les divers éléments, ni de s'interroger sur les implications possibles de ce qu'il apprend. À l'opposé, l'*approche en profondeur* s'appuie sur le désir de comprendre de l'élève. La tâche n'est plus considérée comme une contrainte venant de l'extérieur mais plutôt comme quelque chose qui permet à l'élève de se développer. Celui-ci se centre alors sur la signification de ce qu'il apprend ; il organise et structure le contenu pour l'intégrer de façon personnelle. Il établit des relations entre ses connaissances préalables et ce qu'il est en train d'apprendre, de même qu'entre son expérience personnelle et les nouveaux concepts présentés. Enfin, il examine de façon critique les relations entre les arguments et les preuves qui sont censées les supporter.

Quelques remarques s'imposent en ce qui a trait à la notion d'*approche*. Premièrement, il importe de souligner la nature essentiellement phénoménologique de ce concept : l'apprentissage est décrit et exploré ici du point de vue de l'élève et non pas du point de vue du professeur ou à partir de la lunette du psychologue. Selon Schmeck (1988), ce concept tente essentiellement de faire ressortir la relation entre l'intention, le processus et le résultat dans un contexte d'apprentissage donné.

Deuxièmement, il faut noter que, dans la conception de Marton, la notion d'approche ne sert à décrire qu'un seul événement spécifique : il s'agit de l'approche utilisée par un élève face à une tâche précise et dans un contexte particulier. Marton ne s'attend pas à ce que l'approche soit la même d'une tâche à l'autre ou d'une situation à l'autre. L'approche ne doit donc pas être considérée comme une caractéristique individuelle mais plutôt comme une catégorie de réponse (Entwistle, 1987 ; Ramsden, 1988a).

En cela, la notion d'*approche* diffère de la notion de *style d'apprentissage* qui, elle, réfère justement à la stabilité et à la consistance qu'on peut observer chez la personne (Schmeck, 1988 ; Ramsden, 1988b ; Biggs, 1988). En effet, le *style* est une façon typique de se comporter, et ce, quelle que soit la situation ou la tâche d'apprentissage. De façon plus précise, cette notion réfère à l'emploi stable et généralisé d'une stratégie d'apprentissage particulière sans égard au contexte. Au contraire, la notion d'*approche* suppose plutôt l'existence d'une certaine variabilité et d'une certaine réactivité chez l'élève ; l'*approche* est essentiellement une manière de s'adapter à un environnement pédagogique particulier.

Il convient, enfin, de distinguer l'*approche d'apprentissage* de la *stratégie d'apprentissage*. Weinstein (1988) définit cette dernière comme étant tout comportement ou toute pensée qui facilite l'encodage de façon telle que l'intégration et le rappel de l'information sont améliorés ; ces comportements ou ces pensées sont conçus et planifiés par le sujet en vue d'atteindre un but dans une situation pédagogique particulière. Répéter, résumer, paraphraser, imaginer, élaborer, schématiser sont des exemples typiques de *stratégies d'apprentissage* utilisées par les élèves. Or, la notion d'*approche d'apprentissage* est beaucoup plus générale et beaucoup plus englobante. Legendre (1988) définit l'*approche* comme « une façon générale d'étudier une question, d'aborder un problème ou d'atteindre une finalité » ; elle « est généralement associée à la poursuite d'une ou de quelques finalités » et « s'appuie sur une ou quelques stratégies ». C'est dire que la notion d'*approche* intègre à la fois l'intention de l'apprenant dans la situation pédagogique de même que les stratégies déployées pour atteindre son but (Ramsden, 1988b).

Biggs (1988) résume les différences entre ces divers concepts de la façon suivante : les *styles* sont avant tout centrés sur la personne, alors que les *stratégies* sont plutôt centrées sur la tâche ; l'*approche*, elle, tente de faire ressortir l'interaction entre la personne et la tâche puisqu'elle porte essentiellement sur le processus d'apprentissage qui émerge des perceptions de l'élève dans une situation scolaire particulière.

Les orientations face à l'étude

Bien que l'approche d'apprentissage adoptée par l'élève varie en fonction du contexte pédagogique dans lequel il se trouve, on remarque tout de même une certaine consistance ou cohérence dans l'approche utilisée dans diverses situations. C'est à cette consistance de l'approche dans les diverses situations que renvoie la notion d'*orientation face à l'étude* (Ramsden, 1988b). Comme on le verra plus loin, *l'orientation* réfère, à la fois, à une tendance générale de l'élève à adopter une approche d'apprentissage particulière et à ses motivations et attitudes face à l'étude (Ramsden, 1984 ; Entwistle, 1988).

Afin de mieux comprendre les trois orientations présentées ici, il convient de souligner qu'elles sont issues des travaux de Entwistle et Ramsden (1983) avec l'*Approaches to Studying Inventory*. Ce questionnaire a pour but de mieux comprendre la nature de l'apprentissage en examinant les relations entre les approches *en surface* et *en profondeur* décrites par Marton, les stratégies d'apprentissage *holiste* et *sérialiste* mises en lumière par les travaux de Pask (1976) et, de façon plus générale, les méthodes de travail et les attitudes des élèves face à l'étude. Il faut remarquer, en outre, que ce questionnaire interroge les élèves sur leur approche générale du travail scolaire dans le contexte normal de leurs principaux cours (Ramsden, 1984) et non par rapport à une tâche en particulier.

Selon Entwistle (1988), les diverses études qui ont porté sur la structure factorielle de ce questionnaire ont permis d'identifier chez les élèves de divers niveaux et de diverses nationalités trois principales orientations face à l'étude : l'*orientation centrée sur la signification*, l'*orientation centrée sur la reproduction* et l'*orientation centrée sur la réussite* (ou orientation stratégique).

L'*orientation centrée sur la signification* repose sur une motivation intrinsèque et implique une approche d'apprentissage en profondeur. Il y a donc chez l'élève une intention claire d'atteindre une compréhension personnelle de ce qui est étudié. Comme on pouvait s'y attendre, les stratégies d'apprentissage utilisées dans ce cas visent à mettre en relations les diverses idées et à s'interroger activement sur la nature des preuves apportées.

La seconde orientation est *centrée sur la reproduction*. L'approche d'apprentissage utilisée par l'élève en est alors une de surface : il ne vise qu'à répondre aux exigences de l'évaluation et compte essentiellement sur la mémorisation des faits. Plus encore, il restreint son apprentissage à ce qui est clairement défini par le professeur. On remarque, en outre, que la peur de l'échec est associée à cette orientation et qu'il en résulte une des pathologies de l'apprentissage identifiées par Pask (1976), soit l'*imprévoyance* (ou irréflexion). Il s'agit là de l'incapacité à voir les relations entre les divers éléments d'apprentissage.

Les orientations face à l'étude

Orientation centrée sur la signification	
Approche en profondeur	Cherche la signification ; interagit activement ; fait des liens avec la vie réelle
Utilisation des preuves	Examine les preuves de façon critique et les utilise avec prudence
Mise en relation des idées	Établit des relations entre la nouvelle information et ses connaissances antérieures
Motivation intrinsèque	A de l'intérêt pour l'apprentissage en lui-même
Orientation centrée sur la reproduction	
Approche en surface	Compte sur l'apprentissage par cœur ; est conscient des exigences de l'examen
Limitation au plan de cours	Préfère restreindre son apprentissage au programme défini et aux tâches spécifiées
Peur de l'échec	Pense aux exigences de l'évaluation de façon anxieuse ; manque de confiance en soi
Imprévoyance	N'est pas préparé pour considérer les relations entre les idées ; est rivé aux faits pris isolément
Orientation centrée sur la réussite	
Approche stratégique	Cherche de l'information à propos des exigences de l'évaluation ; essaie d'impressionner le professeur
Motivation extrinsèque	Est principalement motivé dans son apprentissage par l'obtention d'un diplôme
Besoin d'accomplissement	Est compétitif et sûr de lui ; est motivé par l'espoir de réussir

Traduit et adapté de Ramsden (1988a)

Enfin, la troisième orientation, *centrée sur la réussite*, est essentiellement basée sur le besoin d'accomplissement de l'élève et sur une motivation extrinsèque ou instrumentale, soit l'obtention d'un diplôme. Cette orientation n'implique pas un processus d'apprentissage particulier mais introduit plutôt la notion d'approche stratégique ; l'élève tente ici d'acquérir le plus d'informations possible à propos des exigences de l'évaluation et adopte l'une ou l'autre des approches de façon à obtenir la meilleure note possible. Cette orientation est aussi quelquefois nommée *orientation stratégique* (Ramsden, 1984).

Il est intéressant de noter que Biggs (1987) en arrive à peu près aux mêmes conclusions à partir d'un tout autre instrument, soit le *Study Behavior Questionnaire*. En effet, ses résultats suggèrent l'existence de trois approches différentes face à l'étude : une *approche en profondeur* qui est basée sur un intérêt intrinsèque pour la tâche et un désir de comprendre ce qui est appris, une *approche en surface* qui résulte d'une motivation instrumentale et de l'intention d'apprendre l'information en vue de la reproduire plus tard, et, enfin, une *approche centrée sur la réussite*, laquelle est basée sur une certaine versatilité dans les stratégies d'apprentissage utilisées et sur le désir d'obtenir les meilleures notes possible.

Comme le souligne Entwistle (1988), un des intérêts des travaux effectués à partir de l'*Approaches to Studying Inventory* est d'avoir montré que l'approche d'apprentissage est en partie liée à des caractéristiques motivationnelles. Les orientations identifiées mettent en évidence le fait qu'il existe différents types de motivation et que ces motivations sont associées à des processus d'apprentissage différents et à des résultats d'apprentissage, différents aussi.

Une dernière remarque s'impose en ce qui a trait à la stabilité des *orientations*. Bien que les orientations face à l'étude concernent les préférences stables des étudiants, celles-ci ne sont pas immuables : Ramsden (1984 ; 1988b) prétend qu'il est possible de les transformer dans une certaine mesure parce qu'elles sont, elles aussi, sensibles au contexte dans lequel s'effectue l'apprentissage. Plus encore, il est possible de penser qu'elles sont, en partie du moins, un produit ou un effet de ce contexte puisque l'orientation de l'élève résulte, dans une certaine mesure, de son expérience dans le monde scolaire.

L'influence du contexte pédagogique

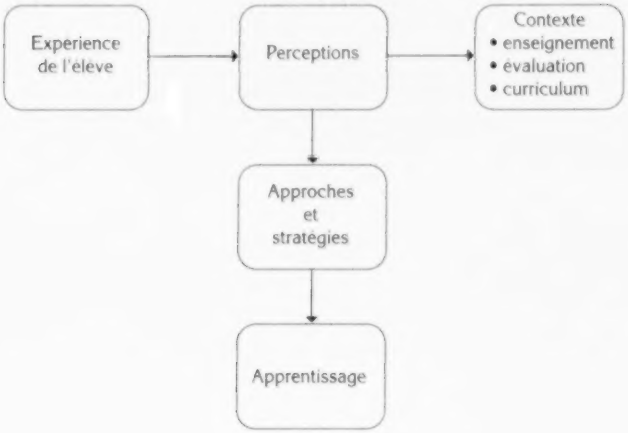
Puisque l'approche utilisée par l'élève est susceptible de varier d'une situation à l'autre, il importe d'identifier les facteurs qui peuvent amener les élèves à adopter l'une ou l'autre des approches d'apprentissage. Selon Ramsden (1988b), le contexte pédagogique joue un rôle de première importance parce que l'approche utilisée par l'élève constitue en fait une façon de s'y adapter. En effet, l'environnement pédagogique suggère ou impose à l'élève certaines stratégies d'apprentissage particulières et, par là même, une approche d'apprentissage particulière.

Le modèle proposé par Ramsden (1988b) suggère que trois domaines du contexte ont une influence sur l'approche utilisée par l'élève : il s'agit des *méthodes d'enseignement*, des *méthodes d'évaluation* et, enfin, du *curriculum*. Il faut cependant remarquer que ce ne sont pas les éléments du contexte en eux-mêmes qui influencent mais plutôt la perception que l'élève en a, laquelle est elle-même modulée par son expérience. En effet, son expérience antérieure dans le monde scolaire l'a amené à développer des façons spécifiques de penser et de percevoir les tâches scolaires qui vont colorer sa perception du contexte pédagogique dans lequel il se trouve.

Les perceptions de l'élève constituent le point de contact ou de jonction entre son expérience personnelle et le contexte pédagogique réel. En effet, dans l'esprit de Ramsden, les perceptions de l'élève sont en partie fonction de ses expériences préalables dans le monde scolaire et en partie, aussi, fonction des caractéristiques objectives du contexte. D'autre part, ce sont ces perceptions de l'élève quant aux demandes ou aux exigences de la tâche qui déterminent l'approche ou la stratégie utilisée, laquelle conditionne, par voie de conséquence, la nature de l'apprentissage qui est fait.

La question est maintenant de savoir comment chacun des domaines du contexte pédagogique oriente le choix de l'élève en matière d'approche d'apprentissage.

Le modèle de l'apprentissage en contexte
(traduit de Ramsden (1988b)



L'enseignement

D'abord, quels sont les aspects de l'enseignement qui semblent avoir un impact sur la nature de l'approche utilisée ? Selon Ramsden (1984), deux principales conclusions semblent se dégager de ses recherches sur le sujet (Entwistle et Ramsden, 1983). La première est l'importance de la liberté de choix de l'élève, et ce, autant en ce qui concerne le contenu que les méthodes d'apprentissage. Il semblerait, en effet, que la latitude accordée aux élèves incite ceux-ci à adopter une approche en profondeur, alors qu'une restriction de cette possibilité de choix serait plutôt reliée à une approche en surface. Le deuxième facteur qui ressort de ses recherches avec Entwistle concerne les qualités de l'enseignant lui-même. Ce facteur recouvre des éléments comme l'intérêt manifesté par l'enseignant à l'égard des élèves, son empressement à les aider en cas de difficulté, l'enthousiasme qu'il démontre face au contenu de son cours, etc. Donc, toutes des qualités qui sont censées caractériser le « bon enseignant ». Selon Ramsden (1984), la présence de ces caractéristiques semble avoir pour effet d'augmenter la probabilité qu'une approche en profondeur soit utilisée par les élèves. À ces résultats de recherche, il faudrait probablement ajouter les demandes du professeur et les exigences du contenu, telles qu'elles sont perçues par l'élève. Tout cela concourt à suggérer ou à imposer une approche d'apprentissage particulière.

L'évaluation

Le deuxième domaine du contexte pédagogique est sans nul doute le plus important des trois : il s'agit de l'évaluation. Les élèves sont, en effet, très sensibles à cet aspect : l'approche qu'ils utilisent pour apprendre dépend en grande partie du type d'évaluation auquel ils s'attendent et de leur perception du système de notation. Qu'en savons-nous exactement ?

Premièrement, il semblerait que l'anxiété créée par une situation d'évaluation perçue comme menaçante augmente la probabilité qu'une approche en surface soit utilisée (Fransson, 1977). D'autre part, la nature même des questions qui composent les examens oriente les élèves vers une approche particulière : dans une étude sur le sujet, Thomas et Bain (1984) ont démontré que les questions d'examen de type fermé, comparativement aux questions ouvertes, amènent les élèves à adopter une approche en surface. Dans le même ordre d'idées, la recherche d'Entwistle et Ramsden (1983) semble indiquer qu'une charge de travail excessive, ou du moins perçue comme telle par les élèves, est étroitement liée à l'usage d'une approche en surface.

Le curriculum

Le troisième domaine du contexte est le curriculum. Ramsden (1988b) affirme que la recherche a permis de mettre en lumière des différences entre divers départements et entre divers établissements. Plus encore, on a aussi démontré des différences entre les disciplines elles-mêmes (Entwistle et Ramsden, 1983). Or, ces différences peuvent s'expliquer par le fait que les méthodes d'enseignement et d'évaluation diffèrent d'une discipline à l'autre, et aussi par le fait que les élèves ont des théories implicites à propos des contraintes qu'imposent les diverses spécialités. Dans le même ordre d'idées, Van Rossum et Schenk (1984) ont montré que la conception de l'apprentissage de l'élève influence le choix de l'approche : lorsque l'apprentissage est considéré comme un processus visant à interpréter la réalité, plutôt que comme une accumulation de connaissances, l'approche adoptée en est habituellement une en profondeur.

Les implications au plan pédagogique

Quelles sont les implications pratiques de ces recherches pour les enseignants ?

Réfléchir sur sa conception de l'apprentissage

Premièrement, ces recherches devraient nous inciter à réfléchir sur notre propre conception de l'apprentissage. Apprendre nous apparaît-il comme un processus visant à augmenter la quantité des connaissances de l'élève dans un domaine donné ou plutôt comme un processus visant à changer sa façon de comprendre le réel ? Selon Marton et Ramsden (1988), on aurait avantage à voir l'apprentissage comme un changement qualitatif dans la façon de voir, de comprendre et de conceptualiser quelque chose du monde réel, plutôt que comme un changement quantitatif. Or, une telle conception de l'apprentissage suppose nécessairement que l'élève utilise une approche en profondeur ; en effet, il faut se rappeler que le contenu et le processus de l'apprentissage sont des parties du même tout et qu'à un type d'approche correspond un type de résultat d'apprentissage. C'est donc dire que, pour favoriser un changement réel dans les conceptions des élèves, il faut les amener à utiliser une approche d'apprentissage en profondeur.

Favoriser l'étude en profondeur

Une deuxième implication de ces recherches concerne la possibilité, pour les enseignants, d'amener les élèves à adopter une approche en profondeur. Comme Ramsden (1988b) le remarque, un des principaux intérêts de son modèle sur l'influence du contexte pédagogique réside dans le fait que plusieurs des variables auxquelles il fait appel sont sous le contrôle de l'enseignant. En effet, il apparaît possible de structurer l'environnement pédagogique de façon telle que l'approche utilisée par les élèves corresponde effectivement aux buts de l'enseignant.

Les recherches rapportées ici permettent d'ailleurs d'orienter notre action pédagogique sur ce plan. Premièrement, il faut se rappeler que le fait d'offrir aux élèves une possibilité de choix quant au contenu et à la méthode d'apprentissage semble avoir pour effet de favoriser l'utilisation d'une approche en profondeur. Dans la mesure du possible, nous devrions donc structurer nos cours de façon à laisser aux élèves une certaine marge de manœuvre, soit par rapport à certains volets du contenu, soit par rapport aux différentes méthodes d'apprentissage utilisables. On se souviendra aussi qu'une charge excessive de travail semble amener les élèves à adopter une approche en surface. On aurait donc avantage à éviter de surcharger les programmes et les plans de cours, et à présenter aux élèves les points essentiels de ce qu'ils doivent apprendre plutôt que de tenter d'être exhaustif. Un autre élément du contexte pédagogique qui a beaucoup d'impact sur l'approche utilisée est l'évaluation. On aurait avantage à utiliser d'autres modes d'évaluation que l'examen ou du moins à le compléter par d'autres modes. Par ailleurs, les examens devraient faire appel à autre chose qu'à la mémorisation : les questions devraient tenter de mettre en lumière la compréhension que l'élève a de la matière plutôt que le simple rappel des connaissances.

Il faut rappeler ici que le contexte pédagogique n'a d'incidence sur les approches et les stratégies employées que par le biais des perceptions de l'élève et, de plus, que ces perceptions sont modulées par l'expérience antérieure de celui-ci. Cela nous amène à penser qu'il serait opportun pour l'enseignant de s'intéresser à ces perceptions en invitant les élèves à expliquer comment ils interprètent la situation et quelles sont les demandes qu'ils perçoivent dans les tâches scolaires qu'ils doivent réaliser. Cela aurait pour avantage d'inciter les élèves à préciser leurs propres conceptions de l'apprentissage et à être plus conscients de leurs intentions lorsqu'ils abordent une tâche. Cela pourrait aussi avoir pour effet de rendre l'enseignant plus conscient des demandes et des exigences implicites qu'il communique aux élèves par le biais de ses pratiques pédagogiques. Snyder (1971) n'a-t-il pas démontré qu'il y a souvent un large fossé entre les objectifs officiels et ceux qui sont implicitement poursuivis ? Alors que le curriculum officiel valorise souvent la résolution de problèmes, la créativité et l'indépendance intellectuelle, le *curriculum caché* encourage plutôt les élèves à simplement mémoriser une grande somme d'informations.

La nature même des stratégies d'apprentissage qui sont impliquées dans l'approche en profondeur nous semble, par ailleurs, suggérer certaines stratégies d'enseignement particulières. Puisque l'approche en profondeur suppose, par exemple, que l'élève établisse des relations entre les divers éléments d'apprentissage ou qu'il distingue les nouvelles informations de ses connaissances antérieures, il est possible de favoriser ou de supporter ces diverses opérations par nos interventions pédagogiques. Marton et Ramsden (1988a)

suggèrent aux enseignants de planifier des situations ou des activités d'apprentissage où les élèves sont appelés à confronter leur façon de penser actuelle avec la nouvelle façon de penser proposée par les enseignants. Ces derniers devraient alors mettre en lumière les incongruités existant dans les conceptions des élèves de façon à produire chez eux un conflit cognitif qui leur permette de remettre en question leurs croyances sur le sujet. On devrait aussi penser à des activités pédagogiques qui permettent aux élèves de relier entre eux les divers concepts appris et de porter attention à la structure sous-jacente de ces diverses connaissances.

Conclusion

On peut distinguer chez les élèves deux principales façons d'aborder l'apprentissage : une *approche en surface* et une *approche en profondeur*. Dans le premier cas, l'élève tente de mémoriser l'information de façon à pouvoir la reproduire par la suite, alors que dans le second cas, il a l'intention de comprendre de façon personnelle ce qu'il apprend. Ces approches d'apprentissage semblent reposer sur des motivations différentes de la part de l'élève et supposent le déploiement de stratégies d'apprentissage différentes. L'ensemble de ces facteurs conjugués aux méthodes de travail et aux attitudes face à l'étude permettent de définir trois orientations principales : *centrée sur la reproduction*, *centrée sur la signification* et *centrée sur la réussite*. Ces approches d'apprentissage et ces orientations face à l'étude sont en bonne partie déterminées par le contexte pédagogique où évolue l'élève. Trois domaines du contexte semblent avoir une influence majeure : les méthodes d'enseignement, les modes d'évaluation et le curriculum. Comme on l'a vu, la recherche a permis d'identifier divers éléments de ce contexte qui semblent encourager chez les élèves l'emploi d'une approche d'apprentissage en profondeur.

Cette façon nouvelle d'examiner le phénomène de l'étude et, plus globalement, de l'apprentissage, nous semble être une voie prometteuse pour deux raisons principales. Premièrement, cela permet d'examiner l'apprentissage du point de vue de l'élève et de rendre compte, dans une certaine mesure, de son expérience ; on tient ainsi compte d'un facteur souvent négligé dans les autres paradigmes, soit l'intention de l'apprenant. Or, au niveau collégial, c'est un facteur qui semble être déterminant et qu'on aurait avantage à considérer, et ce, aussi bien dans les interventions pédagogiques que dans la recherche. Deuxièmement, cette façon d'aborder et de décrire le phénomène de l'apprentissage semble être assez proche de ce qui est quotidiennement observé par les enseignants. Les concepts d'approche et d'orientation ne font que raffiner et préciser ce qu'ils savent déjà de manière intuitive, tout en leur permettant d'identifier de façon plus précise les éléments pédagogiques qui ont le plus d'impact sur l'apprentissage des élèves.

Références

BIGGS, J. (1987), *Student Approaches to Learning*, Hawthorn, Victoria, Australian Council for Educational Research.

BIGGS, J. (1988), « Assessment and Training of Student Learning Strategies » dans R.R. Schmeck (Ed.), *Learning Styles and Learning Strategies*, New York, Plenum, p. 185.

ENTWISTLE, N. (1987), « Explaining Individual Differences in School Learning » dans E. De Corte, H. Lodewijks, R. Parmentier, P. Span (Eds.), *Learning and Instruction. European Research in International Context*, London-Leuven, Pergamon and Leuven University Press, p. 69-88.

ENTWISTLE, N. (1988), « Motivational Factors in Student Approaches to Learning » dans R. R. Schmeck (Ed.), *Learning Styles and Learning Strategies*, New York, Plenum, p. 21-51.

ENTWISTLE, N. J., RAMSDEN, P. (1983), *Understanding Student Learning*, London, Croom Helm.

FRANSSON, A. (1977) « On Qualitative Differences in Learning : IV. Effects of Motivation and Test Anxiety on Process and Outcome » dans *British Journal of Educational Psychology*, n° 47, p. 244-257.

LEGENDRE, R. (1988), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Larousse.

MARTON, F., RAMSDEN, P. (1988) « What Does it Take to Improve Learning ? » dans P. Ramsden (Ed.), *Improving Learning : New Perspectives*, London, Kogan Page, p. 268-286.

MARTON, F., SÄLJÖ, R. (1976), « On Qualitative Differences in Learning : II. Outcome as a Function of the Learner's Conception of the Task » dans *British Journal of Educational Psychology*, n° 46, p. 115-127.

PASK, G., (1976) « Styles and Strategies of Learning » dans *British Journal of Educational Psychology*, n° 46, p. 128-148.

RAMSDEN, P. (1984), « The Context of Learning », dans F. Marton, D. J. Hounsell et N. J. Entwistle (Eds), *The Experience of Learning*, Edinburgh, Scottish Academic Press, p. 144-164.

RAMSDEN, P. (1988a), « Studying Learning : Improving Teaching » dans P. Ramsden (Ed.), *Improving Learning : New Perspectives*, London, Kogan Page, p. 13-31.

RAMSDEN, P. (1988b) « Context and Strategy : Situational Influences on Learning » dans R. R. Schmeck (Ed.), *Learning Styles and Learning Strategies*, New York, Plenum, p. 159-184.

SCHMECK, R. R. (1988), « An Introduction to Strategies and Styles of Learning » dans R. R. Schmeck (Ed.), *Learning Styles and Learning Strategies*, New York, Plenum, p. 3-19.

SNYDER, B. R. (1971), *The Hidden Curriculum*, New York, Knopf.

THOMAS, P. R., BAIN, J. D. (1984), « Contextual Dependance of Learning Approaches : The Effects of Assessments » dans *Human Learning*, 3, p. 227-240.

VAN ROSSUM, E. J., SCHENK, S. M. (1984), « The Relationship between Learning Conception, Study Strategy, and Learning Outcome » dans *British Journal of Educational Psychology*, n° 54, p. 73-83.

WEINSTEIN, C. E., (1988), « Assessment and Training of Student Learning Strategies » dans R. R. Schmeck (Ed.), *Learning Styles and Learning Strategies*, New York, Plenum, p. 291.

L'étude : quel problème ?

Michel SAINT-ONGE

Pour amener les élèves à s'engager dans leur apprentissage, il faut les convaincre de la nécessité de l'étude et leur proposer des activités qui, en lien avec ce qui est amorcé en classe, vont leur permettre d'organiser leur temps d'étude.

Il devient de plus en plus difficile d'enseigner. Les demandes de la société se font pressantes ; il faut répondre aux exigences de l'excellence, assurer la formation fondamentale, se préoccuper du développement des processus mentaux supérieurs, intégrer la dimension technologique de la culture actuelle, différencier l'enseignement de façon que chaque élève se développe au maximum... Dans ce contexte, les professeurs se trouvent coincés. Ils savent bien qu'il est impossible de penser hausser les standards sans engagement de la part des élèves. Or, alors que les exigences ne cessent d'augmenter, plusieurs constatent que les élèves d'aujourd'hui ne travaillent pas très fort à leur apprentissage. L'étude n'accompagne plus l'enseignement.

Ainsi, une recherche commandée par Robert Howe, du cégep Montmorency, à partir de données du test PERPE, montre que près de 76 % des répondants disent étudier moins de 15 heures par semaine, 50 % moins de 10 heures et 19 % moins de 5 heures. D'autre part, parmi les 9 % qui disent étudier 20 heures et plus, 67 % sont inscrits au secteur technique. Sachant qu'on ne saurait hausser le niveau, viser des apprentissages plus complexes, obtenir de meilleures performances par les seuls efforts des éducateurs, les enseignantes et les enseignants sont maintenant préoccupés par l'étude.

Plusieurs questions se posent. Pourquoi les élèves ne valorisent-ils pas cette activité qu'on appelle l'étude et qui consiste à acquérir de nouvelles capacités, à modifier ses propres caractéristiques grâce aux connaissances transmises par l'enseignement ? N'est-ce pourtant pas là ce qu'il y a de plus déterminant dans la vie : acquérir les capacités qui permettent de participer à ce qu'il y a de plus intéressant dans sa culture ? Pourquoi les élèves préfèrent-ils à l'étude des activités abrutissantes ou des emplois mal rémunérés ? Comment les professeurs peuvent-ils éduquer à l'étude ?

SOURCE :
Pédagogie collégiale,
vol. 5, n° 1, septembre 1991,
p. 12 à 16.

On peut apporter des éléments de réponses à ces questions en explicitant l'importance de l'étude, en précisant le rôle que doit y jouer le professeur et en décrivant la diversité des activités d'étude.

La fréquentation personnelle des connaissances

L'enseignement ne sera toujours qu'une activité de coopération. Cela signifie que cette activité ne pourra jamais se substituer à l'apprentissage. L'enseignement n'est pas efficace du fait de mettre les élèves en présence de connaissances. Ces connaissances doivent être « assimilées », mises en mémoire, utilisées comme matériau de construction de la structure cognitive des élèves. L'efficacité de l'enseignement est dépendante de l'activité de l'élève puisque la modification de la structure cognitive exige un acte volontaire, un effort, une activité soutenue. Les conceptions ou les routines fausses sont plus résistantes que n'importe quel virus. Pour les remplacer, il faut en reconstruire de plus adéquates et les exercer assez pour qu'elles se substituent aux anciennes.

Le bon enseignement n'est pas celui qui réactive continuellement les capacités que possèdent déjà les élèves, où tout est immédiatement compréhensible, ni celui qui se limite à demander des tâches qui peuvent être exécutées sans difficulté. Apprendre, c'est toujours surmonter une difficulté : arriver à penser différemment, arriver à s'y prendre autrement, arriver à de meilleures performances. Enseigner, c'est toujours fournir les connaissances qui servent à surmonter ces difficultés. Ces connaissances, cependant, doivent être intégrées par l'élève dans sa propre structure cognitive.

La relation pédagogique, qui met en rapport la matière à apprendre, le professeur et l'élève, n'est pas établie pleinement tant que l'élève n'entre pas personnellement en rapport avec la matière de façon à se l'approprier. L'étude est une dimension incontournable de la relation pédagogique. Elle doit être prévue de façon à pouvoir être effectuée au moment nécessaire.

L'étude, conçue comme la seule préparation aux examens, est réductrice de l'activité qu'exige l'apprentissage. Un des défis de l'enseignement est de mieux intégrer l'activité d'étude à l'ensemble de la séquence des apprentissages.

Des tâches à faire souvent négociées

Dans une synthèse des recherches sur les devoirs donnés aux élèves, Harris Cooper[1] montre que l'influence des travaux exigés en dehors du contexte de la classe est d'autant plus marquante qu'on change de niveau. Ainsi, à l'élémentaire, le fait de donner des devoirs n'aurait pas un effet direct important sur le rendement scolaire. Cependant, dès le début du secondaire, l'effet positif des devoirs sur le rendement est croissant. Plus l'élève est engagé dans une activité personnelle d'étude, plus ses performances s'en ressentent.

Les effets possibles des travaux autonomes ont été regroupés en effets positifs et négatifs par Cooper. Cette liste s'applique à toute activité d'étude, peu importe la nature des tâches qu'elle implique. Pour obtenir des effets positifs, il faut mettre les élèves au travail en dehors de leur présence en classe. C'est là tout le défi qu'ont à relever les enseignantes et les enseignants : faire travailler les élèves. Il ne suffit pas, en effet, de donner une tâche, il faut que les élèves la fassent. Or, comme l'a si bien décrit Walter Doyle[2], le but d'une tâche d'apprentissage étant toujours d'arriver à démontrer une capacité que l'élève ne possède pas avant d'entreprendre la tâche, sa prescription déclenche toujours un processus de négociation. L'élève tente de ramener la tâche à quelque chose qu'il sait déjà faire, à une activité qu'il peut déjà exercer avec les capacités qu'il possède déjà.

L'apprentissage ne peut se produire sans que des actions soient accomplies, sans que l'étude ait lieu. Les élèves ne sont pas nécessairement informés de ce postulat. Dès lors, une bonne partie de leurs efforts consistera à modifier les degrés d'ambiguïté et de risque des tâches proposées.

La difficulté qui se présente alors aux enseignantes et aux enseignants, c'est de chercher à obtenir la coopération des élèves sans modifier ce qui doit être appris et conséquemment les tâches à accomplir. Pourquoi les professeurs ont-ils si peu de succès dans le maintien de la coopération des élèves et des tâches qu'exigent les apprentissages visés par l'ordre collégial ? Quels sont les facteurs qui les placent perdants ? Quel rôle la concertation peut-elle jouer ? Pourquoi les tâches scolaires ne sont-elles pas perçues comme utiles par les élèves ? Des réponses à ces questions contribueraient grandement à améliorer la qualité des interventions des professeurs en matière d'étude.

Les effets possibles de l'étude

Effets positifs

- ❒ Accélération de l'apprentissage et de la performance
  - Meilleure rétention des connaissances
  - Compréhension accrue
  - Amélioration de la pensée critique, de la formation des concepts, du traitement de l'information
  - Enrichissement du programme d'études
  - Amélioration des habitudes de travail
  - Acceptation d'apprendre en dehors de la classe
  - Attitude positive envers l'école
  - Développement d'habiletés liées à l'étude
- ❒ Influence sur la personnalité
  - Plus grande autonomie
  - Plus grande discipline personnelle
  - Meilleure organisation du temps
  - Intérêt pour la recherche, la satisfaction de la curiosité
  - Maîtrise des processus de résolution de problèmes
- ❒ Accroissement de l'appréciation des parents pour l'école

Effets négatifs

- ❒ Saturation
  - Perte d'intérêt pour les matières scolaires
  - Fatigue physique et psychique
- ❒ Limitation du temps de détente et d'activités sociales
- ❒ Interférence dans le travail personnel
  - Pression sur le temps de travail et la performance
  - Confusion entre diverses techniques proposées par les enseignants
- ❒ Plagiat
  - Copie de travaux
  - Aide dépassant le tutorat
- ❒ Différenciation accrue entre les élèves forts et les élèves faibles

Une réalité aux multiples visages

L'étude a la diversité de l'apprentissage. Trop souvent l'étude est confondue, d'une part, avec la seule répétition machinale d'informations pour assurer la mémorisation en vue d'un examen et, d'autre part, avec l'auto-apprentissage résultant de l'initiative de l'élève et visant à faire des apprentissages supplémentaires par rapport à ceux qui sont touchés par l'enseignement.

En fait, l'étude permet d'appliquer diverses stratégies cognitives dans des tâches qui ont pour but de faire faire des apprentissages particuliers. Examinons brièvement ces stratégies qui peuvent être associées à différentes tâches.

- La répétition

Afin de mémoriser des informations à long terme, la répétition est une stratégie reconnue comme efficace. Diverses tâches ont pour but de donner l'occasion de répéter une information ou une opération.

- L'élaboration

Certains liens doivent être faits entre des informations afin de former des propositions cohérentes sur la réalité. Il faut établir la nature des liens qui rassemblent diverses informations. Il faut identifier les rapports d'inclusion et d'exclusion, les séquences, les comparaisons...

- L'organisation

Afin de dépasser les données factuelles pour arriver à des représentations généralisables de la réalité, il faut organiser les informations de façon hiérarchique. Pour cela, il faut :

  - regrouper les informations dans des unités où elles ont une certaine signification ;
  - nommer ces regroupements ;
  - établir des relations d'inclusion et d'exclusion entre eux.

- Le contrôle

Les nouvelles informations sont toujours interprétées à l'aide des catégories déjà créées. Il faut s'assurer constamment de la validité de celles-ci et y apporter les corrections nécessaires afin de leur permettre de tenir compte de la réalité rencontrée.

Toutes ces stratégies d'apprentissage s'appliquent aux tâches d'étude. Le fait de se satisfaire de la seule répétition ne permet pas l'apprentissage d'habiletés de niveau supérieur.

Si les élèves réussissent un cours uniquement en ayant à répéter des informations lors d'un examen portant sur une partie de la matière, il ne faut pas s'étonner qu'ils ne valorisent pas ce qu'ils perçoivent comme « l'étude » ni que le niveau de développement atteint soit assez peu élevé.

Une responsabilité partagée

Lorsqu'un professeur dit qu'un élève n'étudie pas, il dit bien souvent que l'élève ne s'engage pas dans des activités d'apprentissage autonomes, extérieures aux moments d'interaction avec le professeur. Dire qu'un élève ou que les élèves n'étudient pas équivaut à dire : « Ils ne font pas ce qu'ils ont à faire. » Dès lors, c'est comme leur faire porter toute la responsabilité de leurs lacunes. Car c'est comme si ce qu'ils ont à faire devait être déterminé par les élèves eux-mêmes. Or, les élèves peuvent concevoir l'apprentissage comme une activité de consommation et, dans cette optique, un « bon » professeur serait celui qui ne donne que de la matière qui peut être comprise du premier coup, sans effort, sans travail. Aussi, ne s'attendant même pas à devoir travailler pour apprendre, les élèves sont loin de pouvoir déterminer la nature du travail à faire.

Il convient dès lors de préciser en quoi consistent effectivement les activités d'étude confiées aux élèves car les niveaux supérieurs ou les apprentissages complexes ne peuvent être associés aux stratégies simples de mémorisation de l'information. Il faut aussi s'assurer qu'il y a vraiment concordance entre les activités d'étude et les apprentissages visés, que les activités d'étude sont directement définies par l'apprentissage entrepris en classe, qu'elles sont planifiées par les enseignantes et les enseignants et qu'elles sont connues des élèves.

Les activités d'étude

Si l'on définit l'étude comme l'activité d'apprentissage autonome reliée à un enseignement, comme l'effort intellectuel personnel pour s'approprier un savoir ou pour développer une habileté, on peut chercher à décrire l'étude en fonction de l'enseignement. Notons qu'une description des activités d'étude présente un regroupement quelque peu artificiel. Bien souvent, ces activités, ou du moins certaines d'entre elles, sont intégrées aux périodes de cours. Les élèves étudient donc parfois en classe.

❯ *La préparation au cours suivant*

Étudier, c'est, le plus souvent, se préparer à suivre un autre cours. Dans une séquence de cours, l'étude permet de faire des liens, d'intégrer de nouvelles connaissances à des connaissances acquises. Dès lors, l'étude a deux volets : la **révision** du cours déjà suivi et **l'anticipation** des démarches annoncées pour le cours suivant.

La **révision** permet de se remémorer les informations reçues au cours précédent et de chercher à leur donner un sens. Très souvent, ceci se fait par la reprise des notes de cours pour les réorganiser ou encore par le travail de synthèse à l'aide d'un manuel ou de notes fournies par le professeur. La révision consiste donc à « composer » à nouveau la signification des informations reçues lors des cours antérieurs.

Certaines activités autonomes, menées hors de la relation de médiation, visent à préparer les prochaines rencontres ; il y a donc des activités d'**anticipation** des apprentissages.

Il s'agit essentiellement pour l'élève d'activer son intérêt pour les activités qui seront proposées. Il peut le faire en prenant connaissance de problématiques ou en se plaçant dans des situations de conflit cognitif, générant ainsi une **incertitude** qui sera réduite ou éliminée au cours suivant.

) *Les exercices autonomes*

Le développement des habiletés est impensable sans l'exercice. L'utilisation de nouvelles procédures nécessite la synchronisation d'un ensemble de capacités. L'apprentissage ne peut se limiter à la compréhension. Il doit se poursuivre jusqu'au remplacement des anciennes structures cognitives. L'exercice est alors indispensable. Selon la complexité de la tâche, il s'agira, dans le cas de l'application de procédures uniques, d'**exercices gradués** et, dans le cas de processus complexes, de **problèmes** à résoudre. Lorsqu'il faut synchroniser un ensemble complexe de nouvelles capacités, ces exercices peuvent prendre la forme d'un **stage**. Cependant, la forme la plus fréquente des exercices autonomes demeure les devoirs, les exercices faits à l'extérieur des salles de cours.

) *Les travaux de synthèse*

La réalité étant toujours plus complexe que les situations simplifiées conçues pour l'apprentissage, il importe que les élèves aient à traiter des ensembles d'informations « naturels » ou « importants ». C'est la raison d'être des « **travaux longs** ». Les cours eux-mêmes peuvent constituer cet ensemble d'informations à traiter. La synthèse peut alors porter sur les notes de cours. Lorsque les informations sont à trouver dans un système formel comme une bibliothèque, la synthèse prendra la forme d'une **dissertation**. Lorsque les informations sont associées à des situations réelles ou concrètes, on parlera de **projets**. Lorsque les informations sont issues d'une expérience récente, on demandera un **rapport**.

) *La préparation aux examens*

L'étude prend un caractère particulier lorsqu'il s'agit de la préparation aux examens. D'une part, l'étude comporte alors le rappel des notions ou des informations importantes. D'autre part, l'étude comprend aussi la maîtrise de toutes les procédures associées aux exercices. C'est une reprise de l'étude antérieure, une vérification de la maîtrise visée en rapport avec les objectifs fournis par le professeur. La mémorisation requise n'est pas nécessairement machinale ; elle peut et même devrait permettre l'établissement de liens entre les informations retenues.

Ainsi donc, dire qu'un élève n'étudie pas peut signifier que cet élève ne fait rien de tout ce qui est énuméré ici. Par contre, un élève peut avoir de mauvaises habitudes d'étude et tenter de tout faire lors de la préparation aux examens, par exemple. Alors, il peut sembler qu'il n'étudie pas, parce que sa stratégie d'étude est improductive.

L'exploitation du temps d'étude

Certains professeurs ignorent complètement les activités d'étude et les considèrent comme des choses relevant entièrement de la responsabilité de l'élève, comme des choses qu'ils n'ont pas à faire, dont ils n'ont pas à se préoccuper. Dans ce cas, l'enseignement risque d'être réduit à la transmission d'informations et l'apprentissage limité à la mémorisation machinale de celles-ci.

Il importe de considérer l'apprentissage comme un processus interne se déroulant pendant une période dépassant considérablement les heures de cours. Pour que l'enseignement soit une activité de support à l'apprentissage, les professeurs doivent tenir compte du caractère complémentaire des activités d'étude et les planifier afin qu'elles jouent effectivement leur rôle au moment opportun. Les professeurs doivent guider les activités d'étude.

❯ *La préparation au cours suivant*

La préparation au cours suivant repose grandement sur le fait que les élèves complètent les apprentissages prévus au cours précédent. Selon Ausubel, l'apprentissage antérieur est le facteur déterminant de la capacité de faire un apprentissage donné. Ce principe s'applique également dans une séquence de cours. Il importe dès lors que les élèves n'aient pas laissé en plan les apprentissages antérieurs afin de pouvoir progresser.

Pour inciter les élèves à poursuivre les apprentissages entre les cours, les professeurs utilisent principalement deux moyens : les évaluations régulières et la vérification des notes de cours restructurées. Viennent en appui à ces mesures l'exploitation du plan de cours, l'élaboration d'un véritable plan d'étude où les travaux qui doivent être faits entre les rencontres sont spécifiés, le tutorat d'étude qui jumelle les élèves qui réussissent et les élèves en difficulté, les cours de méthodologie du travail intellectuel qui initient à l'étude.

Les activités d'anticipation sont plus rares dans les pratiques d'enseignement. La sensibilisation aux sujets ou aux problèmes qui seront abordés se fait rarement par des activités préparatoires. Rien n'empêche de voir l'intérêt de susciter chez les élèves des préoccupations qui pourraient donner un sens aux apprentissages qui seront abordés. Trop souvent, les professeurs comptent sur la culture générale de leurs élèves pour s'assurer que ces derniers partagent leurs préoccupations.

❯ *Les exercices autonomes*

Assez souvent, des exercices autonomes sont faits en classe. Selon le degré de difficulté, les professeurs doivent prévoir non seulement un nombre nécessaire d'activités supplémentaires mais également une répartition graduée de celles-ci afin d'assurer les progrès des élèves. C'est l'expérience qui permet d'évaluer les besoins des élèves et la quantité d'exercices habituellement requise par les apprentissages visés.

L'exercice gradué ne présente pas un niveau de complexité suffisant pour qu'il puisse être confondu avec la résolution de problèmes. Le premier consiste en l'application répétitive d'une séquence d'opérations connues. La résolution de problèmes exige une démarche plus complexe : se représenter ce qui fait problème, élaborer une stratégie de modification de la réalité, vérifier si l'on a atteint l'état désiré. Lorsque la consigne fournie à l'élève s'exprime dans des termes comme : « À l'aide de la formule..., résolvez les problèmes suivants », on est vraiment dans le domaine de l'exercice gradué. Lorsque la consigne ressemble plutôt à la description d'une situation réelle et où l'on demande « comment » on pourrait modifier cette situation, on est dans le domaine de la résolution de problèmes. Dans les deux cas, les activités doivent être en rapport avec l'enseignement en cours et ne pas être conçues en fonction d'habiletés générales.

Il est malheureux que les professeurs n'abordent pas très souvent un niveau de l'habileté supérieure comme la résolution de problèmes. Les exercices autonomes devraient amener l'élève à penser, à réfléchir, à exercer son intelligence, à réutiliser ensemble des capacités développées dans les apprentissages antérieurs.

Les professeurs doivent évaluer quand il est temps de passer aux problèmes. Chose certaine, l'apprentissage est handicapé lorsqu'on s'en tient aux exercices d'application. D'autre part, les professeurs ont à identifier le contexte dans lequel leurs élèves s'engagent le plus volontiers dans la résolution de problèmes. Est-ce en créant des situations artificielles (verbales ou autres) ou en plaçant leurs élèves face à des tâches réelles ? Enfin, les professeurs ont à identifier le niveau de difficulté correspondant aux capacités acquises.

Ici encore, tout comme dans le cas de la préparation au cours suivant, il importe d'identifier quand les habiletés ainsi acquises seront nécessaires à la poursuite de l'apprentissage et vérifier que cette étape est non seulement franchie mais qu'elle a donné les résultats escomptés. Identifier les apprentissages qui exigent l'exercice, juger du niveau à viser, organiser le matériel utile, planifier le temps nécessaire et vérifier les résultats sont des opérations permettant de maximiser l'effet des exercices autonomes.

❍ *Les travaux de synthèse*

La répétition d'activités simples et complètes en elles-mêmes ne peut conduire au développement d'habiletés supérieures. Il faut établir des liens et entreprendre des opérations complexes. Cette complexité appelle un engagement de longue durée dans une même activité. Un travail long réalisé en quelques heures ne fait pas appel aux mêmes capacités qu'un travail qui s'étale sur des semaines.

Il importe ici de bien identifier les occasions de synthèse. Lorsqu'il faut suivre les étapes du travail, la synthèse de notes de cours a l'avantage de ne créer aucune difficulté en ce qui concerne le contenu à traiter. Il est alors plus facile de centrer ses efforts sur l'activité même de synthèse. Lorsqu'il faut chercher les informations, la bibliothèque offre un support précieux aux élèves et aux professeurs qui peuvent compter sur l'aide d'autres intervenants au moment où le professeur n'est pas en mesure de guider lui-même l'élève en difficulté. Enfin, la synthèse d'expériences récentes a l'avantage de faire référence à des données

prévisibles, connues du professeur. Ici encore, le professeur doit évaluer le type de synthèse le plus profitable au développement de ses élèves et leur fournir non seulement les consignes pour amorcer le travail mais également le support nécessaire pour que les diverses étapes soient franchies.

❍ *La préparation aux examens*

La préparation immédiate aux examens est considérablement compliquée lorsqu'elle n'a pas été précédée de la préparation aux cours. Dans bien des cas, c'est pourtant la seule activité d'étude des élèves.

Bien souvent, il semble que la préparation aux examens se limite à la compréhension des notes de cours. Alors, lorsque les examens comprennent la vérification d'habiletés, les élèves rencontrent des difficultés insurmontables. Il n'est donc pas inutile de fournir aux élèves, avant les examens, un rappel des objectifs dont l'atteinte sera vérifiée et de faire le lien entre ceux-ci et non seulement le contenu du cours mais également les exercices qu'ont faits les élèves auparavant.

Diverses pratiques montrent le souci des professeurs d'aider les élèves à préparer les examens. Il importe que les élèves perçoivent qu'il s'agit là d'une opération finale en rapport avec les activités précédemment menées.

Conclusion

Si l'étude est l'activité de l'élève qui accomplit une tâche d'apprentissage, à la suite d'un enseignement, ce n'est pas une activité indépendante de l'enseignement, une activité qui ne serait pas guidée par les tâches définies par le professeur. La recherche[3] montre que les tâches données aux élèves suite à un enseignement améliorent la qualité des apprentissages à certaines conditions. Tout d'abord, ces travaux doivent avoir un rapport explicite avec le processus d'apprentissage entrepris en classe. Ensuite, les tâches d'étude sont d'autant plus utiles qu'elles ont été préparées attentivement par les professeurs, que les consignes sont claires et que la remise des travaux est suivie d'assez près d'une rétroaction. D'autres facteurs d'efficacité s'ajoutent : le rythme d'assignation des tâches doit être contrôlé, l'encadrement offert doit être conforme aux besoins des élèves, les outils de travail doivent être disponibles et de qualité.

L'étude ne peut donc être laissée à la seule initiative des élèves. Les professeurs doivent faire en sorte que les activités d'étude profitent au maximum aux élèves et que ceux-ci intègrent progressivement le processus d'apprentissage pour en arriver à l'appliquer et à apprendre par eux-mêmes. La meilleure façon d apprendre à apprendre n'est-elle pas encore d'apprendre quelque chose ? (Chevènement)

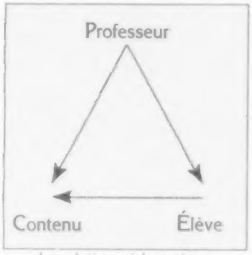
Références

1. COOPER, H., « Synthesis of Research on Home-work » dans *Educational Leadership*, novembre 1989, p. 85.
2. DOYLE, H., *The Tasks of Teaching and Learning in Classrooms*, San Francisco, AERA, 1979.
3. BERLINER, D. C., *Talks to Teachers*, New York, Random House, 1987.

Quoi faire pour que les élèves étudient mieux et davantage ?

Lise SAINT-PIERRE

L'apprentissage ne peut se faire sans étude. Mais laissés à eux-mêmes, bon nombre d'élèves ne sont pas en mesure d'étudier de façon adéquate et c'est aux enseignantes et aux enseignants qu'il revient de les aider à le faire... En choisissant des tâches d'étude pertinentes, en clarifiant les consignes, en fournissant un support, un suivi et des outils de qualité, et en aidant les élèves à planifier leur temps d'étude.



La relation pédagogique

Dans la relation pédagogique, le professeur agit sur le contenu et sur les élèves dans le but final que ceux-ci prennent contact de façon significative avec le contenu. Les actions des professeurs ne produisent des effets que par ricochet. Les élèves décident en dernier ressort de l'investissement personnel qu'ils apportent à l'étude et de la façon de s'y prendre. Mais alors, pouvons-nous faire quelque chose pour que nos élèves étudient mieux et davantage ? En fait, certaines conditions assurent que « les tâches données aux élèves suite à un enseignement améliorent la qualité des apprentissages » (Saint-Onge, 1991). Ces conditions d'efficacité des tâches d'étude sont toutes sous notre responsabilité.

La première condition tient lieu de principe général que les six autres permettent d'opérationnaliser. Je livre ici quelques réflexions sur des stratégies à la disposition de l'enseignant et de l'enseignante pour ces six dernières conditions.

- Les tâches d'étude sont d'autant plus utiles qu'elles ont été préparées attentivement par les professeurs.
- Les travaux doivent avoir un rapport explicite avec le processus d'apprentissage entrepris en classe.
- Les consignes doivent être claires.
- L'encadrement offert doit être conforme aux besoins des élèves.
- La remise des travaux doit être suivie d'assez près d'une rétroaction.
- Les outils de travail doivent être disponibles et de qualité.
- Le rythme d'assignation des tâches doit être contrôlé.

Les conditions d'efficacité des tâches d'étude (Berliner, 1987) rapportées par Saint-Onge (1991)

SOURCE :
Pédagogie collégiale, vol. 6, n° 4, mai 1993, p. 22 à 27.

Le choix d'une tâche d'étude pertinente

« Les tâches d'étude doivent avoir un rapport explicite avec le processus d'apprentissage entrepris en classe. » (Saint-Onge, 1991) Les processus d'apprentissage et la façon dont les tâches d'étude peuvent leur être reliées sont présentés ici selon une conception cognitiviste de l'apprentissage.

D'après le modèle cognitiviste, on trouve trois types de connaissances : les *connaissances* ***déclaratives*** (le « quoi », l'essence des choses, les « savoirs »), les *connaissances* ***procédurales*** (le « comment », les séquences d'actions, les « savoir-faire ») et les *connaissances* ***conditionnelles*** (les conditions d'utilisation d'une connaissance déclarative ou procédurale, la « reconnaissance de modèles »). Chacun de ces trois types de connaissances s'acquiert par deux formes particulières de traitement de l'information : ce sont les **processus mentaux d'apprentissage**. On trouvera ici une présentation sommaire des six processus mentaux et quelques exemples de tâches d'étude favorisant le développement de ces processus. Pour une réflexion plus complète sur le sujet, on pourra consulter l'excellent ouvrage de Tardif (1992).

Les connaissances déclaratives s'acquièrent par les processus d'**élaboration** et d'**organisation**. Toute activité mentale qui ajoute quelque chose à l'information dans la mémoire à long terme comme des détails, des exemples, des liens nouveaux, etc., permet le processus d'élaboration. Il s'agit de s'assurer que des nouvelles informations sont ajoutées au réseau de connaissances ou qu'un nouveau lien est créé. Le processus d'organisation, quant à lui, consiste à donner une structure aux informations. Les informations sont alors divisées en sous-ensembles dont les relations sont mises en évidence.

Les connaissances **procédurales** s'acquièrent par les processus de **procéduralisation** et de **composition**. Ces processus permettent d'automatiser une procédure ou un algorithme. La différence entre les deux processus en est une de degré. Certains objectifs d'apprentissage se situent au niveau de la procéduralisation. Ainsi, l'élève qui résout un problème d'optimisation en mathématiques peut se remémorer lentement les étapes à suivre et revenir en arrière s'il en sent le besoin. Celui qui rédige une analyse critique d'une recherche sociologique peut disposer d'une liste écrite des diverses étapes à franchir. Ces deux exemples montrent des tâches qui n'ont pas nécessairement besoin d'être parfaitement automatisées. Par contre, certaines procédures doivent s'effectuer automatiquement suite à un stimulus et laisser la mémoire de travail libre pour traiter d'autres informations. C'est le cas, par exemple, de la simplification de fractions pour l'élève qui doit calculer une dérivée en mathématiques : il doit pouvoir simplifier une fraction sans avoir besoin de chercher, à chaque fois, la procédure dans son livre. De la même façon, l'infirmière en soins intensifs doit pouvoir prendre les signes vitaux du malade sans avoir besoin de lire la procédure au même moment. On dira que cette procédure doit être « composée ». Les tâches permettant que s'effectuent les processus de procéduralisation et de composition se résument aux exercices, suivis d'une rétroaction spécifique et descriptive sur l'exactitude et l'efficacité de la procédure et sur sa vitesse d'exécution s'il y a lieu.

Acquisition des connaissances déclaratives	
Pour aider l'élève dans son processus d'ÉLABORATION	**Pour aider l'élève dans son processus d'ORGANISATION**
❯ trouver des exemples, des analogies, des questions sur un texte ou sur un thème ❯ paraphraser une section d'un chapitre, résumer, faire des commentaires, répondre à des questions ❯ écrire un paragraphe qui fait le lien avec un chapitre précédent ❯ trouver des implications, des relations ❯ constituer un lexique, une liste de symboles ❯ ombrer les mots clés d'un texte, souligner les idées les plus importantes (pas plus de dix pour cent) d'un texte...	❯ regrouper des idées semblables ❯ écrire les idées principales dans la marge d'un texte ❯ énumérer des items, classifier, comparer ❯ faire des schémas, des réseaux, des diagrammes ou des matrices ❯ identifier la sorte de liens entre les parties d'un réseau (les parties de..., les types de..., les caractéristiques de..., les causes de..., les conséquences de...) ❯ organiser en séquence temporelle, synthétiser, faire des tableaux, hiérarchiser...
Acquisition des connaissances procédurales	
Pour aider l'élève dans son processus de PROCÉDURALISATION	**Pour aider l'élève dans son processus de COMPOSITION**
❯ regarder un modèle ou examiner des exemples et faire des listes d'étapes à suivre ❯ élaborer un cahier de procédures ❯ pratiquer de petites étapes à la fois, pratiquer la procédure entière, imiter quelqu'un ❯ pratiquer assez longtemps pour que les différentes étapes s'enclenchent automatiquement	❯ pratiquer suffisamment longtemps pour que certaines étapes soient sautées ❯ tenir compte des rétroactions sur la démarche utilisée, sur les étapes de réalisation, sur le produit obtenu ❯ comparer sa performance à celle d'un expert ❯ pratiquer pour rendre la procédure automatique et plus économique ❯ tenir compte des rétroactions sur la vitesse d'exécution...
Acquisition des connaissances conditionnelles	
Pour aider l'élève dans son processus de GÉNÉRALISATION	**Pour aider l'élève dans son processus de DISCRIMINATION**
❯ comparer deux exemples, trouver leurs ressemblances ❯ trouver des raisons pour lesquelles un exemple donné est un exemple du concept ou de la procédure ❯ rechercher des raisons ou une explication pour lesquelles une action particulière est appropriée ❯ inventer des exemples...	❯ contraster un exemple et un contre-exemple, trouver leurs différences ❯ trouver des raisons pour lesquelles un exemple donné n'est pas un exemple du concept ❯ rechercher des raisons ou une explication pour lesquelles une action particulière n'est pas appropriée ❯ identifier le type d'exercices à faire ❯ inventer des contre-exemples...

Tâches d'étude reliées aux processus mentaux d'apprentissage

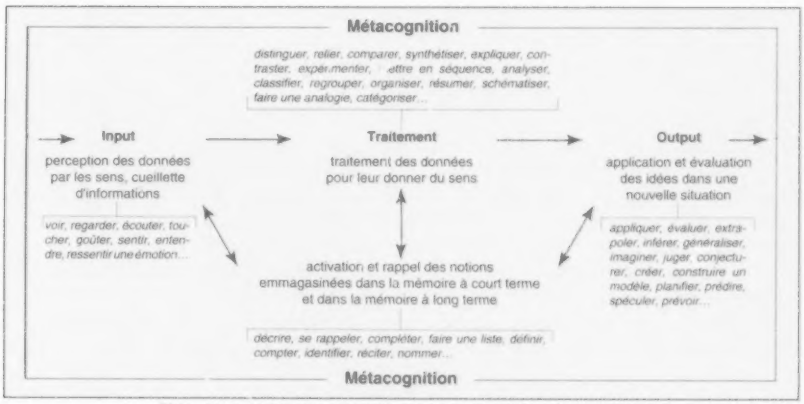
Les connaissances **conditionnelles** s'acquièrent par les processus de **généralisation** et de **discrimination**. Par le processus de généralisation, l'individu identifie des caractéristiques communes à quelques situations où est appliquée une connaissance particulière. Il élargit alors le champ d'application de cette connaissance aux autres situations où il reconnaît les mêmes caractéristiques. Par le processus de discrimination, au contraire, la personne restreint le nombre de situations auxquelles la connaissance s'applique, en ajoutant des caractéristiques nécessaires à l'application de cette connaissance. La plupart du temps, les connaissances conditionnelles sont reliées à l'utilisation des connaissances déclaratives ou procédurales. En effet, elles permettent de reconnaître qu'une connaissance donnée est pertinente dans telle circonstance. Comme les processus de généralisation et de discrimination s'effectuent lors de tâches d'application et de transfert des connaissances, il peut être plus intéressant de prévoir une tâche globale, plus significative pour les élèves, comme

une étude de cas par exemple, ou la résolution de problèmes. Ce genre de travail favorise la reconnaissance des conditions d'utilisation des connaissances : quand, où et pourquoi utiliser ces connaissances. Pour aider les élèves à réaliser ces tâches globales, on peut leur demander des tâches plus simples dans le but de leur faire expliciter les conditions d'utilisation des connaissances.

Effets du choix d'une tâche en fonction des processus d'apprentissage visés

Le choix d'une tâche d'étude reliée aux processus d'apprentissage qui permettent d'acquérir un type de connaissances donne s'avère une façon simple de varier les travaux quotidiens demandés aux élèves. En outre, ces tâches permettent aux élèves de prendre contact de façon plus significative avec le contenu. L'étude devient moins superficielle. Une action précise accompagnée d'une production écrite est demandée à chaque fois. Les élèves savent beaucoup plus ce qui est attendu d'eux que lorsqu'il leur est simplement demandé de réviser leurs notes de cours ou de lire un texte. En même temps, cela leur permet d'expérimenter diverses stratégies d'apprentissage et de constater la pertinence et l'efficacité de celles-ci. Lorsqu'un élève prend conscience qu'une façon d'apprendre lui a été profitable, il la conserve dans son répertoire et devient même enclin à l'utiliser pour être plus efficace dans d'autres disciplines. Pour cela, il importe que l'enseignant fasse un retour sur la tâche d'étude. J'y reviendrai plus loin.

Costa et Lowery (1989) présentent à peu près les mêmes activités de façon plus globale. Ils situent les tâches selon une séquence temporelle de traitement de l'information et selon le type de traitement qu'il convient de faire à chaque étape.



Tâches d'étude et traitement des informations (traduit et adapté de Costa & Lowery, 1989)

Les consignes

Les élèves accomplissent plus adéquatement et plus régulièrement les tâches d'étude lorsqu'ils savent exactement ce qu'ils doivent faire, comment ils doivent ou peuvent s'y prendre et comment leur travail sera évalué. « Comment un élève peut-il planifier son travail s'il ne sait pas à quoi reconnaître que ce qu'il a fait est bien fait et suffisant ? », demande Philippe Meirieu (1990). Celui-ci propose de formuler des **consignes-critères de réussite**, des **consignes-structures** et des **consignes-procédures**. Les consignes-critères de réussite sont des indications qui permettent à l'élève de se représenter s'il a bien fait ce qui était demandé. Il peut s'agir, par exemple, de listes de normes ou de critères d'évaluation, d'outils d'évaluation formative, de modèles, d'exemples (« la boîte du casse-tête », Tardif, 1992), d'une liste de questions sur un texte, d'une liste de contrôle, de la grille de correction qui sera utilisée, etc. Ces critères de réussite peuvent être déduits de « l'étude critique de produits finis » (Meirieu, 1990). Les consignes-structures sont, pour leur part, des indications sur la démarche à suivre, normalement une démarche intellectuelle incontournable. Cette démarche intellectuelle peut être générale comme « faire une synthèse », ou spécifique comme « établir tel plan de soins ». Elle peut être exprimée en termes d'algorithmes à suivre, d'objectifs à atteindre ou en termes d'opérations mentales à effectuer. Les consignes-procédures, enfin, sont des indications sur différentes stratégies ou différents moyens que l'élève peut utiliser ; il est fait référence ici aux stratégies d'apprentissage, aux styles d'apprentissage (Meirieu, 1990).

Type de consignes	Exemple 1	L'élève peut se dire :	Exemple 2
consignes-critères de réussite	Produire une définition complète du romantisme sur le même modèle que celle que nous avons produite récemment au sujet du classicisme	***J'aurai réussi SI...***	... je résous sans aide cinq exercices d'intégration de fonctions mathématiques
consignes-structures	en dégageant les points communs de ces trois œuvres	***Pour cela, je DOIS...***	... utiliser l'une des trois techniques d'intégration vues au cours
consignes-procédures	Il est possible de faire un tableau à double entrée pour noter les ressemblances et les différences, de noter en vrac toute réflexion, de travailler à deux...	***Et pour y parvenir, je PEUX...***	... suivre les exemples du manuel, fabriquer d'abord un tableau de caractéristiques des trois techniques d'intégration, construire un algorithme de décision (étapes à suivre pour décider de la technique à utiliser)...

Les consignes (adapté de Meirieu, 1990)

L'expérimentation de différentes stratégies d'apprentissage devrait permettre à l'élève de trouver son propre style d'apprentissage. Les stratégies sont normalement suggérées aux élèves et non imposées. Mais on peut penser que des élèves vraiment déficients au regard des méthodes de travail profiteraient d'un enseignement explicite de telles stratégies et, dans ce cas, elles deviennent la structure imposée. Les consignes-procédures sont généralement les plus négligées car les enseignants croient que les élèves savent comment s'y prendre pour réaliser la tâche d'étude ou encore qu'il serait abusif de leur imposer ou suggérer des méthodes de travail qui peuvent être personnelles. Pourtant beaucoup d'élèves signalent qu'ils auraient besoin d'aide à cet égard.

Le support ou le soutien

La plupart des élèves, même au collégial, ont besoin de support ou de soutien pour mener à bien les tâches d'étude qui leur sont demandées. Il s'agit ici non seulement d'un support affectif, c'est-à-dire d'encouragement, mais aussi d'outils qui leur permettront de réaliser la tâche de façon relativement autonome. Cet encadrement ou ce soutien devrait se relâcher à mesure que les élèves progressent. Plusieurs outils d'encadrement peuvent être imaginés.

- *Des documents de toutes sortes* : feuilles de route, documents de travail, listes d'étapes à suivre, grilles de correction, solutionnaires, grilles de vérification...
- *Les personnes et les modèles qu'elles peuvent fournir* : l'aide par les pairs, la disponibilité de l'enseignant ou de l'enseignante, le personnel technique ou professionnel...
- *L'enseignement explicite de stratégies d'apprentissage* : montrer à prendre des notes, à fabriquer un schéma, à poser des questions, à planifier son étude, à contrôler son anxiété...
- *Des exigences particulières* : l'obligation de rencontrer l'enseignant à différentes étapes de réalisation d'un travail long, la production d'un journal d'étude, une réflexion sur la qualité de son travail faite à l'aide d'un test comme *Résultat Plus* (Lacroix, Lessard et Gagnon, 1992)...

La conformité de l'encadrement aux besoins des élèves est une autre condition d'efficacité des tâches d'étude rapportée par Saint-Onge. Le soutien offert doit donc tenir compte du degré d'autonomie des élèves. Certains craignent de nuire au développement de l'autonomie en ayant des exigences trop précises en ce domaine. Pourtant, des remarques comme « *s'ils ne sont pas capables de s'organiser, ils ne peuvent réussir mon cours* » sont davantage une forme de sélection qu'une forme d'éducation. Une attitude plus ouverte aux différents stades de développement de l'autonomie permet d'introduire peu à peu des exigences tout en fournissant au fur et à mesure des moyens de les atteindre.

Le suivi

« Quant aux lectures ou études déclarées très importantes, si les élèves peuvent réussir le cours sans faire ces lectures ou ces études, c'est – le message est clair pour les élèves – que ce n'était pas aussi important, capital ou essentiel que nous l'avions prétendu. » (Aylwin, 1992) Il est normal que les élèves choisissent de faire d'abord ce qu'ils estiment être le plus important. L'importance, pour eux, peut se mesurer en fonction des notes, mais aussi en fonction du suivi que l'enseignant a annoncé pour la tâche d'étude ou le devoir. Ainsi, l'élève qui doit faire un schéma-résumé d'un chapitre à l'étude sera fortement incité à le produire s'il a la possibilité de l'utiliser lors de l'examen, même si aucun point n'est attribué pour la production du schéma lui-même. On peut procéder de façon incitative ; c'est le cas lorsque l'enseignant questionne les élèves sur la tâche réalisée ou lorsque celle-ci est évaluée de façon formative, par exemple. On peut aussi exercer une contrainte pour que l'élève

réalise la tâche d'étude ; c'est ce qui se produit si la tâche est évaluée sommativement ou si les réponses à un questionnaire écrit sont obligatoirement requises pour participer à une table ronde en classe, par exemple.

Le suivi peut être l'occasion d'échanger avec les élèves sur la façon dont ils ont réalisé le travail et sur les difficultés qu'ils ont rencontrées. Il peut s'agir de donner aux élèves une rétroaction descriptive sur leurs processus, leurs démarches, autant que sur le produit, le résultat. On a vu plus haut combien cette rétroaction est particulièrement importante lors de l'acquisition de connaissances procédurales. C'est aussi l'occasion de relier la tâche aux apprentissages passés et futurs et au travail qui se fait en classe, ou encore de la relier à une évaluation sommative ultérieure, comme dans l'exemple du schéma-résumé mentionné plus haut. L'enseignant peut en profiter pour renforcer, critiquer, encourager ou noter. Ce suivi peut être une discussion en grand groupe au sujet de la tâche, une discussion en petites équipes, une période de questions-réponses, une synthèse des connaissances acquises, une interrogation orale ou écrite, la cueillette des travaux en vue d'une vérification et d'une notation, la reprise de parties de ce travail pour l'évaluation sommative, l'échange et la notation ou l'écriture de commentaires entre pairs, des rencontres individuelles entre l'élève et l'enseignant, une grille de vérification à remplir, l'invitation faite à un élève de présenter son travail aux autres, etc.

Mentionnons ici que plusieurs recherches ont montré les effets positifs de commentaires écrits sur les travaux des élèves (Walberg, Weinstein, Paschal, 1985 ; Austin, 1976 ; Coulter, 1987). Malheureusement, le manque de temps en limite souvent la rédaction. Certains moyens peuvent permettre de réduire cet inconvénient. Ainsi, il semblerait qu'il est aussi efficace de vérifier quelques exercices au hasard que de corriger le travail au complet (Coulter, 1987). Certains enseignants ont pu constater que les élèves peuvent commenter de façon très appropriée les travaux de leurs pairs. Quoi qu'il en soit, il faut garder à l'esprit que la rétroaction doit informer l'élève sur ce qu'il sait, ce qu'il ne sait pas et ce que l'enseignant ou l'enseignante lui suggère de faire. La rétroaction doit être plus descriptive qu'évaluative, spécifique plutôt que générale ; elle doit porter sur un comportement qui peut être changé et elle doit être communiquée au moment opportun.

Les outils de travail

Saint-Onge rapporte aussi que *les outils de travail doivent être disponibles et de qualité.* Cette condition semble aller de soi à l'heure des imprimantes au laser et alors que de plus en plus de manuels de qualité sont disponibles. Il faut toutefois apporter une attention spéciale au degré de lisibilité des textes selon le niveau de lecture des élèves. Un *test de closure* (Fortier, 1980) permet de vérifier rapidement si un texte est adapté aux élèves auxquels il est destiné. Ce test permet de mesurer le degré de difficulté d'un texte ou sa lisibilité par rapport aux lecteurs auxquels il est destiné. Il existe un logiciel permettant de fabriquer, d'utiliser et de corriger rapidement ce test (Fortier et Berthelot, 1984). Il serait aussi pertinent d'ajouter que les outils de travail doivent s'adresser à tous et à toutes sans discrimination de sexe ni de race. Le choix des textes et des exemples devrait être fait en tenant compte de cette dimension.

Le rythme d'assignation des tâches

Une autre condition d'efficacité des tâches d'étude a trait au rythme d'assignation des tâches. Il est bien connu maintenant que beaucoup d'élèves étudient peu pour toutes sortes de raisons, dont le travail rémunéré. Il arrive malgré tout que certains enseignants et certaines enseignantes exigent des travaux qui demandent beaucoup plus que la pondération déterminée dans les *Cahiers de l'enseignement collégial*. Comment les élèves peuvent-ils planifier leur semaine d'étude s'ils ne peuvent pas se fier au nombre d'heures annoncé ? N'est-il pas plus facile de se motiver pour un travail qui demandera une heure par soir que pour un travail exigeant un nombre d'heures indéterminé ? La concentration de plusieurs travaux et examens à certains moments clés du trimestre complique aussi l'organisation de l'étude des élèves. La rédaction de plans de cours en équipes favorise la concertation à ce sujet. On peut alors s'entendre pour étaler les échéances des travaux et des examens sur une plus longue période de temps.

Conclusion

En guise de conclusion, voici quelques questions pouvant guider celui ou celle qui se demande par quoi commencer pour influencer positivement l'étude des élèves.

Au sujet du choix de la tâche d'étude, y a-t-il lieu de choisir une tâche différente de celle qu'on propose habituellement, plus appropriée au type de connaissances à acquérir, aux processus d'apprentissage à activer ; une tâche plus courte, tenant compte de la pondération du cours et de la disponibilité des élèves ; une tâche plus intéressante tenant compte des préoccupations, des intérêts et des habiletés des élèves ?

Au sujet de la précision des consignes, y a-t-il lieu de spécifier les consignes en donnant les critères de correction par écrit ; de présenter des exemples du produit fini ; de faire soi-même le travail demandé pour mieux en comprendre les exigences ; de demander aux élèves de reformuler les consignes pour vérifier leur compréhension ?

Au sujet du support à apporter, y a-t-il lieu d'enseigner explicitement des stratégies d'apprentissage (le quoi, le pourquoi, le comment, le quand) : faire un schéma, une liste de tâches, se motiver, prendre des notes, paraphraser, résumer, poser des questions, etc. ; de bâtir des outils d'accompagnement de la tâche : une feuille de route hebdomadaire, un journal d'étude, une grille de vérification, une grille d'évaluation, une boîte à questions etc. ; d'organiser des rencontres individuelles ; de diviser un travail long en plusieurs étapes ?

Au sujet du suivi à apporter, y a-t-il lieu de permettre l'utilisation d'un travail, par exemple, un schéma, un résumé ou des réponses à un questionnaire, lors d'évaluations sommatives ; de mener une discussion de groupe au sujet de l'étude ; de commenter les productions des élèves ; de corriger leur travail ou un exercice choisi au hasard ?

Au sujet des outils de travail, y a-t-il lieu de réviser les documents pour s'assurer qu'ils s'adressent bien à tous et à toutes ; de les faire réimprimer, d'annoter certains textes à l'usage des élèves ; de vérifier leur degré de lisibilité ; de rechercher de nouveaux textes et de nouveaux livres plus adéquats ?

Au sujet du rythme d'assignation des tâches, y a-t-il lieu de demander aux élèves de mesurer et de noter le temps pris à faire les travaux ; de les faire soi-même, de consulter les collègues afin de planifier la remise des travaux longs et les examens pour un même groupe d'élèves ; de faire commencer certaines tâches en classe ; de rédiger des plans d'étude en équipes de programmes ?

Les enseignants et les enseignantes ne pourront jamais étudier à la place de leurs élèves mais il ressort de ces remarques que certaines stratégies existent pour inciter ces derniers à le faire mieux et davantage. Au cours d'une activité de perfectionnement créditée dans le cadre de PERFORMA, des collègues ont tenté diverses interventions comme celles qui sont suggérées ici. Ils ont pu constater une amélioration dans la quantité ou dans la qualité de l'étude de leurs élèves. En général, on constate que plus l'intervention est précise et porte sur un petit changement à la fois, plus il est possible d'en mesurer les effets positifs et plus la satisfaction par rapport à l'intervention est grande.

Références

AUSTIN, J. D. (1976), « Do Comments on Mathematics Homework Affect Student Achievement? » dans *School Science and Mathematics*, n° 76, p. 159-164.

AYLWIN, Ulric (1992), *La différence qui fait la différence ...*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 114 p.

COSTA, Arthur, L., Lawrence F. LOWERY (1989), *Techniques for Teaching Thinking*, Pacific Grove, Midwest Publications, Critical Thinking Press & Software, 105 p.

COULTER, F. (1987), « Homework » dans *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, édité par Michael J. Dunkin, Oxford, Pergamon Press, p. 271-277.

FORTIER, Gilles (1980), « Le test de closure » dans *Québec Français*, vol. 48, p. 78-82.

FORTIER, G. et S. BERTHELOT (1984), *Les tests de closure* (Logiciel), Logidisque Inc.

GAGNÉ, Ellen D., *The Cognitive Psychology of School Learning*, Boston-Toronto, Little, Brown and Company, 374 p.

LACROIX, Rhéo, Marc-André LESSARD et Claude GAGNON (1992), « Résultat Plus, instrument de diagnostic des difficultés d'apprentissage » dans *Actes du Congrès Collège Célébrations 92*, Montréal, AQPC.

LANGEVIN, Louise (1992), « Stratégies d'apprentissage : où en est la recherche ? » dans *Vie pédagogique*, n° 77, mars 1992, p. 39-43.

MEIRIEU, Philippe (1990), *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF Éditeur, 3e édition, 158 p.

SAINT-ONGE, Michel (1991), « L'étude, quel problème ? » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 1, septembre 1991, p. 12-16.

SAINT-ONGE, Michel (1991), « La gestion de l'étude par les enseignants » dans *Actes du 11e colloque de l'AQPC*, Montréal, p. 101.1-101.6.

SAINT-PIERRE, Lise (1991), « L'étude et les stratégies d'apprentissage » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 2, décembre 1991, p.15-21.

SAINT-PIERRE, Lise (1992). *Des stratégies pour que mes élèves étudient plus et/ou mieux*, notes de cours inédites, novembre 1992.

TARDIF, Jacques (1992). *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Les Éditions Logiques, 474 p.

WALBERG, H. J., T. WEINSTEIN et R. S. PASCHAL (1985). « Homework's Powerful Effects on Learning » dans *Educational Leadership*, avril 1985, p. 76-79.

Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages

Robert HOWE
Louise MÉNARD

Beaucoup de professeurs utilisent l'évaluation sommative comme moyen pour inciter les élèves au travail... et l'évaluation formative est loin d'être une pratique répandue. C'est, entre autres choses, ce que révèle une recherche faite auprès des enseignantes et des enseignants du collégial.

Un professeur très respecté avoue qu'il a corrigé les travaux de ses étudiants toute la nuit. Il a mis des heures à écrire des commentaires sur chacune des copies et pourra remettre ses notes demain, si tout va bien. Mais pourquoi, sachant que le trimestre est terminé et que ses étudiants partent en vacances, a-t-il consacré tant d'efforts à annoter les copies des étudiants de ses cinq groupes-cours ?

Que la pratique de cet enseignant soit fondée, dans les circonstances, sur une nécessité inhérente à la tâche ou sur des chimères, cette anecdote illustre une parcelle de l'impact de l'évaluation sur l'ensemble de son travail.

Pendant que cet enseignant affirme d'un air résigné qu'il doit « corriger » durant des heures, d'autres s'interrogent sur les aspects éthiques de ce qu'ils font. Est-ce bien de donner des notes pour l'effort fourni ? Tel collègue a-t-il le droit d'accorder 30 points pour les « devoirs » faits à la maison ? Est-ce plus grave de laisser passer un étudiant qui aurait dû échouer ou de faire échouer quelqu'un qui aurait mérité de passer ?

Sur certains aspects, les questions cèdent la place à des affirmations catégoriques : si l'on ne donne pas de notes pour l'évaluation formative, les étudiants n'étudieront pas ; les questions objectives sont à proscrire : elles ne font pas écrire et ne font pas réfléchir ; les questions à développement sont à proscrire : elles n'incitent pas à l'étude.

De telles pratiques, de telles questions, de telles affirmations pourraient faire l'objet d'un répertoire volumineux. Elles sont troublantes. Elles montrent que les professeurs évaluent les apprentissages sans nécessairement avoir la formation suffisante pour résoudre de nombreux problèmes techniques ou éthiques inhérents à cette tâche. Elles suggèrent que des

SOURCE :
Pédagogie collégiale,
vol. 7, n° 3, mars 1994,
p. 21 à 27.

Cette recherche descriptive a été rendue possible grâce à une subvention de la DGEC dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Elle visait trois objectifs :

- Identifier les croyances des enseignants des cégeps à l'égard de l'évaluation des apprentissages en classe ;
- Décrire les pratiques des enseignants des cégeps à l'égard de l'évaluation des apprentissages et ce, en situation régulière de classe ;
- Dégager des pistes de perfectionnement qui prennent en compte les croyances et les pratiques des enseignants du collégial en matière d'évaluation des apprentissages en classe.

Nous avons retenu un échantillon aléatoire stratifié de 1 690 enseignants, répartis dans 47 cégeps, qui ont été interrogés par questionnaire.

Les tableaux descriptifs de l'ensemble des répondants, les tableaux comparatifs par strates, les analyses factorielles et les commentaires des groupes réacteurs ont mis en évidence, entre autres choses, certaines lacunes en matière d'évaluation des apprentissages, notamment :

- la méconnaissance de l'évaluation formative ;
- l'utilisation de l'évaluation à des fins détournées ainsi que la pollution des notes versées au bulletin ;
- le caractère facultatif de la formation des professeurs en mesure et évaluation.

Le rapport de recherche propose en outre plusieurs recommandations portant notamment sur le développement des compétences des professeurs ainsi que sur des services à offrir.

On peut obtenir copie du rapport en s'adressant au Service de développement pédagogique du cégep Montmorency.

HOWE, Robert et Louise MÉNARD, *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages*, Laval, Cégep Montmorency, 1993, 404 p. (PAREA)

pratiques d'évaluation sont mises en œuvre dans nos collèges sans qu'elles soient toutes pertinentes. Elles attirent aussi l'attention sur la nécessité de la formation des enseignants en mesure et évaluation.

On sait que l'évaluation a des impacts importants sur la tâche, qu'elle sert de levier majeur dans la relation entre les enseignants et les étudiants et qu'elle a des conséquences éducatives et pédagogiques évidentes. De plus, le concept évolue et, d'une fonction administrative, l'évaluation des apprentissages devient le processus privilégié sur lequel l'enseignant s'appuie pour prendre des décisions pédagogiques dans le quotidien de sa classe. C'est pourquoi on s'intéresse beaucoup, depuis quelques années, à connaître les pratiques et les croyances des professeurs en évaluation des apprentissages. On veut connaître et comprendre les compétences et les habiletés des professeurs en évaluation, on veut décrire ce qu'ils font lorsqu'ils évaluent les apprentissages des étudiants et savoir sur quoi ils fondent leur action.

C'est sur cette question des pratiques et des croyances en évaluation des apprentissages que nous nous sommes penchés dans le cadre d'une recherche qui s'est échelonnée sur deux ans. Nous présentons ici quelques faits saillants de cette recherche.

Pratiques, croyances et perfectionnement

Dans les cégeps, la mesure et l'évaluation des apprentissages des étudiants relève entièrement et exclusivement des enseignants. Pour plusieurs, ces fonctions sont sources de stress, de fatigue et de préoccupations éthiques. Il est difficile d'enseigner ; il est aussi très difficile d'évaluer. La difficulté s'accroît encore lorsque vient le moment d'attribuer la note finale. À cet égard, le rapport Grégoire nous rappelle « la tension presque inévitable qui habite l'enseignant au moment de l'évaluation décisive : il ne peut plus s'agir alors d'accompagner l'étudiant, il faut le juger » (1985, p. 86).

Les défis auxquels font face les professeurs pour ce qui concerne l'évaluation des apprentissages sont de taille et ils sont de différents ordres : technique, philosophique et politique.

Or, au collégial, on n'exige pas de formation initiale en pédagogie à l'embauche et, par la suite, la participation à des activités de formation ou de perfectionnement en ce domaine est facultative. Ainsi, de nombreux professeurs n'ont jamais acquis de connaissances en évaluation des apprentissages dans un contexte formel. Certains, par contre, ont eu l'occasion d'acquérir de telles connaissances durant leur formation initiale ou, en cours d'emploi, dans des activités créditées (PERFORMA ou autres programmes). Il va de soi que l'étendue et la profondeur de cette formation peuvent varier considérablement d'une personne à l'autre.

Mais, selon Wilk et Carey (1983), repris par Fontaine (1988, p. 4), les pratiques d'évaluation et de notation sont ancrées dans la tradition plutôt que dans la formation, et les programmes de formation des maîtres accordent peu d'attention à cet aspect. D'après Anderson (1989), les techniques apprises de façon informelle constituent la base principale des pratiques évaluatives dans les collèges. Ce sont des connaissances de nature folklorique en ce sens qu'elles se transmettent entre professeurs, de génération en génération (Stiggins, 1989) et qu'elles ne coïncident pas nécessairement avec les pratiques recommandées par les experts en sciences de l'éducation ou en mesure et évaluation. Ces savoir-faire, les professeurs d'aujourd'hui les ont observés alors qu'ils étaient étudiants. En cours d'emploi, ils ont aussi emprunté à leurs collègues plusieurs techniques de mesure et d'évaluation. Ces connaissances et ces pratiques constituent les traditions qui règnent dans le milieu de l'enseignement (Pajares, 1992, p. 324).

Depuis quelques années, plusieurs chercheurs ont proposé des théories visant à expliquer de quelle façon s'élaborent les pratiques d'évaluation en classe. Ces écrits tendent à démontrer que les croyances et les attitudes comptent parmi les principaux déterminants des pratiques d'évaluation et que ce sont les croyances qui sont en amont des attitudes et, de là, des pratiques.

Si nos croyances ont servi de base à nos actions et à nos attitudes pendant longtemps et avec satisfaction, et si elles sont parvenues à fournir des réponses à nos questions, à nous orienter et à nous stabiliser, il nous sera difficile d'accepter qu'on nous dise qu'il faudrait les changer. Selon Pajares, plus les croyances d'une personne sont anciennes, plus cette

dernière a tendance à mettre en œuvre des stratégies cognitives qui protègent ses croyances. Cette personne agit pour que ses croyances survivent et ce, même si on lui prouve qu'elles sont fausses.

Si des enseignants ont acquis des croyances de façon folklorique, dans le département ou n'importe où ailleurs dans l'exercice de leur profession, ils chercheront à maintenir ces croyances et ils résisteront aux efforts de formation en cours d'emploi.

Ainsi donc, si l'on souhaite améliorer la compétence des professeurs en matière d'évaluation des apprentissages, il faut, bien sûr, tenir compte des pratiques, de la façon dont ils font les choses, mais il faut également chercher à connaître les croyances qui fondent ces pratiques.

Description des pratiques et des croyances en évaluation des apprentissages

Notre description repose sur deux sources :

- L'analyse des réponses à notre questionnaire qui comporte 67 items. Le questionnaire a été construit à partir des catégories de Stiggins (1991) :
  - L'utilisation de l'évaluation en classe ;
  - Les cibles de l'évaluation ;
  - Les qualités de l'évaluation ;
  - Les instruments d'évaluation ;
  - Les dimensions interpersonnelles de l'évaluation ;
  - La rétroaction et la notation.

  Nous avons ajouté des items portant sur la formation et le perfectionnement.

- Les discussions avec les groupes de professeurs auxquels on avait présenté les données recueillies.

L'utilisation de l'évaluation en classe

Pour beaucoup d'enseignants, l'évaluation sert plus à gérer la classe qu'à aider le processus d'enseignement et d'apprentissage ou à guider des décisions administratives de sanction. Ces enseignants se servent de l'évaluation pour motiver les étudiants, pour les faire étudier. C'est ainsi que plusieurs tiennent à ce que toutes les évaluations soient sommatives et ce, même si l'on souhaite que l'évaluation soit simultanément « formatrice ». C'est d'abord et avant tout sur les notes (donc sur un produit de l'évaluation) qu'on compte pour faire

Les catégories de Stiggins

Dans « Relevant Classroom Assessment Training for Teachers », Stiggins (1991) propose une description des champs de compétences pour les enseignants en matière de mesure et évaluation des apprentissages en classe. Ces champs constituent une excellente structure, en six catégories, qui facilite l'analyse des pratiques et des croyances en évaluation et qui guide la planification du perfectionnement.

- **L'utilisation de l'évaluation en classe**

  Selon les observations de Stiggins, les enseignants se servent de l'évaluation des apprentissages pour répondre à trois catégories de besoins, à savoir : a) appuyer des décisions, b) guider l'enseignement et l'apprentissage, c) gérer la classe. Pour utiliser avec compétence l'évaluation des apprentissages dans le cadre de ces trois types de besoins, les professeurs doivent comprendre les fonctions de l'évaluation ainsi que ses conséquences pédagogiques et éducatives, tant sur l'enseignement que sur l'apprentissage.

- **Les cibles de l'évaluation**

  La seconde catégorie de Stiggins traite des objets sur lesquels porte l'évaluation. Les cibles généralement évaluées par les enseignants sont : la connaissance de la matière, le savoir-faire, les habiletés intellectuelles supérieures et les attitudes. L'enseignant doit savoir clairement ce qu'il cherche à évaluer et il doit utiliser les méthodes d'évaluation appropriées.

- **Les qualités de l'évaluation**

  Les caractéristiques d'une « bonne » évaluation varient selon le contexte de l'évaluation. Cependant, quelques critères de qualité sont communs à toutes les situations d'évaluation : la correspondance entre l'objet à évaluer et le dispositif de mesure choisi ; le contrôle des sources d'erreurs de mesure ; la concordance entre l'apprentissage visé et les résultats d'évaluation obtenus ; l'obtention d'une information dont l'interprétation est claire pour l'enseignant et les étudiants.

- **Les instruments d'évaluation**

  Selon Stiggins, les professeurs utilisent au moins trois types d'instruments d'évaluation des apprentissages en classe : les instruments de type « papier-crayon », l'observation et l'échange verbal.

  Tous ces instruments d'évaluation peuvent être correctement ou incorrectement utilisés. Chaque méthode a ses avantages et ses inconvénients et peut être plus ou moins appropriée à chaque contexte. Les professeurs doivent savoir s'en servir tout en comprenant que les règles de validité sont différentes d'une forme à l'autre.

- **Les dimensions interpersonnelles de l'évaluation**

  L'évaluation en classe implique des jeux interpersonnels très complexes. Dans un tel environnement, l'évaluation est rarement scientifique, objective, désintéressée. Au contraire, elle est liée à toutes sortes de variables (motivation, conception de l'enseignement et de l'apprentissage, aspects émotifs de l'évaluation, etc.) qui interviennent en amont comme en aval de la mesure proprement dite.

- **La rétroaction en classe**

  Les enseignants fournissent continuellement des rétroactions à partir des résultats des évaluations. Selon Stiggins, les professeurs doivent savoir attribuer pertinemment les notes afin que cette forme de rétroaction soit interprétée de façon univoque. Il faut aussi que, dans toutes ses formes, la rétroaction corresponde à ce qui est prévu explicitement dans les objectifs à atteindre, qu'elle soit transmise à temps et qu'elle soit signifiante pour l'étudiant.

étudier, pour motiver à l'effort, pour susciter la qualité des travaux et pour assurer la présence en classe. Par exemple, plus des trois quarts des répondants considèrent que la meilleure façon de faire travailler les étudiants, c'est de donner des points pour leur travail, et 81 % considèrent que les notes constituent, en quelque sorte, la paye des étudiants.

Il n'est donc pas étonnant de constater que pour 81 % des répondants, les travaux et les examens soumis à leurs étudiants contribuent toujours au calcul de la note inscrite au bulletin, alors que pour 17 % des répondants, ils y contribuent souvent. Ainsi donc, pour la très grande majorité des professeurs du collégial, les travaux et les examens donnent lieu, souvent ou toujours, à une note. Cela revient à dire qu'on évalue presque toujours de façon sommative.

En contrepartie, l'évaluation formative semble peu ou mal utilisée. Une des constatations majeures de cette recherche est que le concept d'évaluation formative est ambigu pour plusieurs. C'est peut-être le concept le plus méconnu chez les enseignants de cégep. Par exemple, la moitié des répondants considèrent que l'évaluation formative consiste en de petites évaluations qui servent à préparer l'évaluation sommative.

C'est une minorité qui croit que l'évaluation formative n'est pas nécessaire. Mais dans la pratique, l'évaluation formative véritable, celle qui « ne compte pas pour le bulletin » est quasi inexistante. Bien sûr, plusieurs cherchent à « fusionner » le sommatif et le formatif (commentaires écrits sur les copies d'examens ou les travaux, retour en classe sur les corrections, etc.), mais des recherches ont démontré que, lorsqu'on tente de faire de l'évaluation formative (avec rétroaction corrective) en même temps qu'une évaluation sommative (avec note versée au bulletin final), on place les étudiants en conflit d'intérêt (Roy, 1991, p. 119). La préoccupation de l'échec ou du succès l'emporte sur la disponibilité à recevoir et à utiliser une rétroaction corrective.

En somme, de nombreux professeurs de cégep agissent comme s'ils n'avaient pas confiance que les étudiants, sans les notes, étudieraient, seraient présents activement en classe, participeraient aux exercices guidés et aux exercices autonomes. En supposant qu'ils auraient des motifs fondés de ne pas avoir cette confiance, les professeurs de cégep agissent comme s'ils voulaient obliger les étudiants à faire ce qu'il faut pour apprendre. Or, puisque l'ordre collégial appartient au « postobligatoire » et que les étudiants sont, à cet âge-là, libres de s'y inscrire, on est obligé de se demander comment les professeurs de cégep conçoivent leur rôle et leurs responsabilités dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. Pourtant, lorsqu'on propose ces arguments, certains professeurs nous répondent que s'ils cessaient de se servir des notes pour forcer les étudiants à étudier, les taux d'échecs seraient plus élevés. Cela illustre, croyons-nous, la confusion qu'engendre, chez les professeurs, l'actuel discours administratif et politique sur la réussite scolaire.

Les cibles de l'évaluation

Au chapitre des croyances, la majorité des répondants (68 %) jugent qu'au niveau collégial, il est plus important d'évaluer la compréhension de la matière que la connaissance

des faits. On note toutefois des opinions fort partagées quant à la pertinence, au collégial, d'évaluer autre chose que les connaissances et la compréhension. La question de la mesure des habiletés intellectuelles supérieures fait l'objet d'opinions très polarisées ; ainsi, la moitié des répondants sont d'accord ou très d'accord avec l'idée qu'au collégial, on devrait évaluer les habiletés d'analyse, de synthèse et de résolution de problèmes complexes ; par contre, 43 % sont en désaccord ou très en désaccord avec cette idée.

Mais c'est au chapitre des pratiques que nos données retiennent le plus l'attention. Dans le questionnaire, notre troisième question mesure la pratique d'attribuer des points pour certaines variables qui ne font généralement pas partie des résultats attendus de l'apprentissage.

Ces variables participent à des stratégies de contrôle des étudiants. Elles servent habituellement à « encourager » l'étude ou tout autre comportement souhaité par les professeurs. Retenir de telles cibles de mesure constitue ce que plusieurs appellent un détournement de la fonction d'évaluation.

Les cibles de l'évaluation

g- le respect de mes exigences de présentation des travaux	71 %
c- l'exécution de devoirs ou d'exercices à la maison ou en classe	69 %
f- la créativité, l'originalité	53 %
a- la motivation et l'effort dans l'apprentissage	48 %
e- la participation active de l'étudiant en classe	40 %
b- la présence assidue aux cours	37 %
d- les progrès réalisés au cours de la session (évolution)	36 %

Proportions obtenues à la question
« Dans ce cours, en plus d'attribuer des points pour les objectifs liés à la matière enseignée, j'en accorde pour... »

En incorporant dans les notes des composantes autres que les résultats d'apprentissage, on diminue la validité de l'information consignée au bulletin de l'étudiant et on rend cette information difficile à interpréter. Or, étudiants, parents et employeurs doivent pouvoir lire les notes de façon univoque et leur accorder toute la crédibilité voulue, puisque c'est sur les notes que se fonde le processus de sanction des études.

Les qualités de l'évaluation

La grande majorité des professeurs sont d'accord pour dire que la consultation d'un second spécialiste (un collègue par exemple) permet d'améliorer la valeur des questions d'examen et la clarté des consignes pour les travaux écrits. On constate par ailleurs que seuls 5 % des répondants utilisant l'examen disent faire toujours examiner leurs questions par un ou des collègues avant de l'administrer, alors que les autres, selon des proportions à peu près égales, le font souvent, parfois ou jamais. Parmi les répondants utilisant le travail écrit comme moyen d'évaluation, seuls 7 % font toujours examiner leurs consignes de travaux écrits par un ou des collègues avant de les présenter aux étudiants, alors que 29 % le font parfois, 24 % rarement et 20 % jamais.

Il semble donc qu'au collégial, de façon générale, la préparation des examens et des consignes de travail est une tâche plutôt solitaire.

Pour ce qui est de l'administration des examens, le quart des répondants ne préviennent pas toujours leurs étudiants à l'avance de ce sur quoi porteront leurs examens, et 60 % ne donnent pas toujours les critères de correction à l'avance. Les témoignages de certains enseignants, en groupe réacteur, donnent des éclairages susceptibles d'expliquer ces pratiques. Ils laissent entendre que celles-ci procèdent peut-être, au moins dans certains cas, d'un calcul stratégique orienté vers le contrôle de l'étude. Ils affirment que leurs étudiants n'étudieront pas l'ensemble de la matière s'ils savent que l'examen portera sur un aspect plutôt que sur un autre. Ces professeurs semblent croire qu'il vaut mieux laisser les étudiants dans le doute quant au contenu de l'examen, les obligeant à étudier et à réviser l'ensemble du contenu. Cette croyance n'est pas mesurée dans notre recherche mais devrait, à notre avis, être investiguée à la lumière des recherches sur les comportements d'étude des étudiants de cégep.

Pour améliorer la qualité des questions d'examen, la très grande majorité des répondants disent qu'il est utile de faire une analyse a posteriori des questions. [Mais] plusieurs n'en font pas ou peu, même s'ils croient que c'est important

Pour améliorer la qualité des questions d'examen, la très grande majorité des répondants disent qu'il est utile de faire une analyse *a posteriori* des questions. Parmi ceux-là, 38 % disent procéder souvent à ce genre d'analyse alors que 43 % le font rarement. Ainsi, la validation *a posteriori* des questions d'examen, donc après la correction, n'est pas une pratique de la majorité des professeurs. Plusieurs n'en font pas ou peu, même s'ils croient que c'est important. Et ils ne souhaitent pas beaucoup qu'on leur offre des ressources qui les aideraient à ce chapitre. Diverses hypothèses pourraient être explorées pour essayer d'expliquer que ces pratiques ne soient pas généralisées : la lourdeur de la tâche, la congestion du curriculum, etc. Il faudrait aussi explorer l'hypothèse du manque d'information sur ce processus. Il nous apparaît probable que plusieurs enseignants ne connaissent pas les principes et les mécanismes de l'analyse des items et, de là, ne voient pas comment cela peut leur être utile.

De façon générale, les professeurs accordent une crédibilité assez élevée aux dispositifs de mesure qu'ils utilisent. Selon eux, les résultats des évaluations sont plutôt fiables et représentatifs des apprentissages réalisés. Mais certains ont des doutes. D'une part, près de 30 % des répondants croient que les résultats des évaluations ne sont pas représentatifs des apprentissages des élèves. D'autre part, deux professeurs sur cinq pensent qu'il y a un manque de rigueur dans les pratiques d'évaluation de beaucoup d'enseignants. Si l'on fait confiance à ce qu'on fait soi-même en évaluation, on n'accorde pas nécessairement la même crédibilité aux pratiques évaluatives des autres professeurs ainsi qu'à leurs résultats. Seulement un répondant sur cinq croit que les enseignants ne manquent pas de rigueur en évaluation.

Selon les professeurs des groupes réacteurs, des répondants expriment là de l'exaspération ou de la frustration parce qu'ils côtoient, sans espoir de changer les choses, des collègues qui, disent-ils, nuisent à l'image professionnelle des enseignants et contribuent à dévaloriser la profession.

Les instruments d'évaluation

Pour l'ensemble des répondants, c'est d'abord le professeur seul qui choisit le type d'instruments d'évaluation (44 %), mais près de 40 % disent qu'ils font ce choix avec leurs collègues donnant le même cours. La collaboration avec les membres du département et avec les étudiants est beaucoup plus rare. Les professeurs déterminent leurs instruments d'évaluation avec les membres du département dans une proportion de 14 % seulement. La participation des étudiants relève de cas isolés.

Parmi toutes les approches utilisées par les professeurs pour évaluer les apprentissages, l'examen écrit remporte la palme.

Parmi ceux qui font usage de l'examen, notre enquête révèle que ces professeurs utilisent d'abord les questions à développement court, puis les questions à choix multiples et, en dernier, les questions à développement long. Il est intéressant de noter à ce propos que 44 % des répondants croient que seules les questions à développement peuvent mesurer des apprentissages de haut niveau, alors que 48 % ne sont pas d'accord avec cet énoncé. Par ailleurs, 41 % des répondants sont d'accord (contre 51 % en désaccord) avec l'idée que les questions à choix multiples peuvent mesurer des apprentissages de haut niveau.

Nous avons constaté que les enseignants ne connaissent pas tous très bien les dispositifs d'évaluation auxquels ils pourraient avoir recours et, parmi les dispositifs qu'ils utiliseraient davantage s'ils les connaissaient mieux, on note : le schéma ou réseau de concepts, la résolution de problèmes, l'auto-évaluation, le dossier anecdotique et le journal de bord, l'observation avec grille d'appréciation ou liste de vérification.

Les approches utilisées pour évaluer les apprentissages

examen écrit	81 %
exercices en classe	60 %
devoirs ou exercices à la maison	55 %
résolution de problèmes	44 %
travail écrit, recherche	42 %
démonstration de savoir-faire	40 %
rapport ou compte rendu d'activités ou de laboratoire	36 %
questions orales	26 %
mini-tests ou jeux questionnaires	22 %
étude de cas	22 %
dossier anecdotique, journal de bord	17 %
projet thématique	15 %
observation directe avec grille d'appréciation ou liste de vérification (*check-list*)	14 %
auto-évaluation	12 %
schéma ou réseau de concepts	9 %
évaluation par les pairs	4 %
examen surprise	3 %

Le pourcentage est constitué du cumul des « toujours » et des « souvent » à la question : « Utilisez-vous les approches suivantes pour effectuer l'évaluation des apprentissages de vos étudiants ? »

Les dimensions interpersonnelles de l'évaluation

Un peu plus de la moitié des répondants croient que les étudiants qui travaillent fort méritent d'avoir des notes plus élevées que ceux qui ne le font pas. Par ailleurs, sept professeurs sur dix croient que de mauvais résultats d'évaluation ont un effet démotivant sur les étudiants. Dans la même proportion, les professeurs répondent qu'il faut s'abstenir d'augmenter la note d'un étudiant pour l'encourager ou le pousser à travailler davantage. On constate également que plus d'un professeur sur cinq n'est pas d'accord avec ces deux énoncés concernant l'effet de la note sur la motivation.

Pratiques d'intervention sur les notes

Il m'arrive de diminuer une note finale pour « pénaliser » :	
a) les absences non motivées	14 %
b) le peu d'effort fourni	14 %
Il m'arrive d'augmenter une note finale pour « récompenser » :	
e) les progrès réalisés	42 %
a) la motivation et l'effort	41 %
g) la créativité, l'originalité	33 %
f) la participation en classe	31 %
d) la réalisation de travaux supplémentaires	23 %
c) les devoirs à la maison	21 %
b) la présence assidue	18 %

Pour ce qui concerne les pratiques, plusieurs enseignants ont tendance à modifier la note finale d'un étudiant, soit pour le pénaliser, mais plus souvent pour le récompenser.

Il est intéressant de constater ici que le professeur qui a tendance à modifier, à sa discrétion, la note finale d'un étudiant pour pénaliser ou pour récompenser certains comportements fera plutôt rarement la même chose pour pénaliser ou récompenser le groupe, et ce, même si 90 % des répondants croient que tous les étudiants d'un même cours devraient être évalués selon les mêmes critères. Il s'agit donc là d'une pratique discrétionnaire qui révèle, selon nous, l'étendue du malaise que vivent les professeurs lorsque vient le temps d'établir les critères d'évaluation et de traiter des cas particuliers... et qui rend difficile l'interprétation des notes consignées au bulletin de l'élève.

La rétroaction et la notation

L'immense majorité des répondants croient que les enseignants devraient généralement commenter par écrit les productions écrites de leurs étudiants, et 85 % pensent que la plupart des étudiants lisent les commentaires qui leur sont adressés. Par contre, lorsqu'ils retournent un examen ou un travail aux étudiants, les professeurs donnent à chacun une rétroaction détaillée sur les points à améliorer plutôt souvent (44 %) que toujours (24 %), et un professeur sur quatre ne fait cette rétroaction détaillée que parfois.

Pour un répondant sur deux, les résultats d'une évaluation formative ne doivent pas servir au calcul de la note inscrite au bulletin, alors que 39 % sont en désaccord avec cette affirmation. Par contre, dans le calcul de la note finale qui est inscrite au bulletin de l'étu-

diant, deux répondants sur cinq n'incluent jamais les notes obtenues dans les évaluations formatives et plus de la moitié le font au moins rarement ; seulement 15 % des répondants le font toujours.

Pour ce qui est des résultats scolaires d'ensemble, 40 % croient que, dans un groupe, la distribution des notes doit suivre une courbe normale, en forme de cloche : peu d'élèves faibles, beaucoup de moyens et peu de forts. Par contre, la moitié des professeurs sont en désaccord, parfois même très en désaccord avec cette idée. D'autre part, si près d'un répondant sur cinq croit que la moyenne de sa classe est le reflet de la qualité de son enseignement, trois sur quatre pensent qu'il n'y a pas de relation entre la variable « qualité de l'enseignement » et la moyenne de la classe telle qu'observée au bulletin final.

La formation et le perfectionnement

La majorité des professeurs jugent que leur compétence est plutôt bonne, sinon très bonne en évaluation formative (67 %), de même qu'en évaluation sommative (88 %) et très peu d'enseignants jugent que leur compétence est faible. À l'égard de l'évaluation sommative, personne ne juge sa compétence nulle.

Une analyse statistique des réponses nous a par ailleurs montré que chez ceux qui ne croient pas que tous les étudiants devraient être évalués selon les mêmes critères, près des trois quarts qualifient de « bonne » leur compétence en évaluation sommative. De même, 87 % de ceux qui « ne savent pas », pour cette même question, jugent leur compétence « bonne » ou « très bonne ». Par ailleurs, chez les répondants qui ne font pas de plan détaillé de ce qu'ils veulent évaluer lorsqu'ils préparent un instrument de mesure, plus de 90 %, qualifient de « bonne » ou de « très bonne » leur compétence en évaluation sommative.

Des membres des groupes réacteurs estiment que l'auto-évaluation des compétences en évaluation sommative est crédible puisque les professeurs de cégep ont acquis une expérience pratique en évaluation. Pour ces participants, les chiffres observés sont réalistes quant à la compétence en évaluation sommative. D'autres expriment un doute sur la crédibilité de cette auto-évaluation, disant que s'ils font profession d'enseigner et s'ils affirment que l'évaluation est une partie intégrante de leur profession, il serait impossible pour les professeurs d'admettre une quelconque incompétence en évaluation, car cela équivaudrait à admettre une incompétence à enseigner.

Nous avons constaté, entre autres choses, que les concepts de base en évaluation sont souvent méconnus. Par exemple, on confond l'évaluation sommative et formative ; on confond aussi habiletés, aptitudes, objectifs et compétences. Une enseignante qui a dix ans d'expérience écrivait : « [...] il ne faut pas mesurer seulement les objectifs mais aussi les habiletés. » Cette confusion dans le vocabulaire est vraisemblablement le fruit d'une culture pédagogique folklorique, acquise « sur le tas » dans les collèges et dans les départements. Ces observations donnent à penser qu'un certain nombre de professeurs de cégep ne connaissent pas leur incompétence en évaluation des apprentissages. Selon un participant dans un groupe réacteur, « moins on en sait sur l'évaluation, moins on peut s'apercevoir qu'il nous manque quelque chose. On ne peut pas se trouver incorrect si on ne sait pas qu'il y a autre chose ».

Au fil des années, les professeurs acquièrent une expérience pratique qui leur permet de résoudre la plupart des problèmes qu'ils rencontrent en évaluation. Ainsi, d'une façon ou d'une autre, beaucoup de professeurs apprennent à effectuer leur tâche en s'ajustant, sur le terrain, aux divers problèmes et ce, même en l'absence de quelque formation que ce soit en mesure et évaluation. Cela peut vraisemblablement engendrer un sentiment d'équilibre, voire un sentiment de compétence qui pourrait avoir contribué à ce que certains jugent leur compétence comme bonne et même très bonne.

En guise de conclusion : développer les compétences en évaluation des apprentissages

L'évaluation des apprentissages fait partie intégrante du travail des professeurs. C'est une fonction de première importance qui permet d'améliorer la qualité des apprentissages (et de l'enseignement) en cours de formation ainsi que d'attester la qualité des apprentissages au terme de la formation.

Dans les collèges, les professeurs ont toujours été responsables des pratiques d'évaluation des apprentissages. Mais l'exercice de cette responsabilité passe par une démonstration visible et crédible de la compétence professionnelle des professeurs et cette compétence, loin d'être définitivement acquise et statique, doit faire l'objet de mises à jour pertinentes et régulières.

Or, notre recherche a mis en évidence des pratiques lacunaires ainsi que des croyances erronées en matière d'évaluation des apprentissages. Il s'ensuit que les collèges devraient mettre en œuvre tous les moyens nécessaires (personnes-ressources, activités de formation et de perfectionnement, politiques, etc.) pour aider les professeurs à acquérir tout au moins une compétence minimale en évaluation des apprentissages.

La mise en œuvre de tels moyens devrait reposer sur une connaissance des pratiques et des croyances. À cet effet, notre questionnaire pourrait être utilisé localement pour connaître les pratiques et les croyances de tous les professeurs d'un collège ou encore des professeurs d'un département.

Tout en sachant que la situation peut varier d'un collège ou d'un département à un autre, nous croyons que notre étude fait voir des lacunes passablement répandues au collégial et qui portent autant sur les aspects conceptuels et techniques que sur les aspects éthiques de l'évaluation des apprentissages. La constatation de ces lacunes nous conduit à identifier quelques objectifs prioritaires que devraient viser la formation ou le perfectionnement :

- Permettre une meilleure compréhension des concepts, notamment du concept d'évaluation formative ;
- Favoriser une plus grande utilisation de l'évaluation formative ;
- S'interroger sur l'utilisation de l'évaluation comme moyen de gestion de la classe et sur la validité des pratiques de modification des notes ;

- Mieux faire connaître les différents instruments qu'on peut utiliser pour évaluer les apprentissages ;
- Développer les pratiques de validation et d'amélioration des instruments d'évaluation.

Bien sûr, l'évaluation des apprentissages n'est pas tout ; mais plusieurs auteurs ont démontré l'immense influence des pratiques et des croyances en évaluation sur toutes les dimensions du processus d'enseignement et d'apprentissage (Stiggins, 1992 ; Crooks, 1988). Toute intervention qui permet d'améliorer la compétence à évaluer conduira à un enseignement et à des apprentissages de meilleure qualité.

Références

ANDERSON, J. O. (1989), « Evaluation of Student Achievement. Teacher Practices and Educational Measurement » dans *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. 35, n° 2, p. 123-133.

GRÉGOIRE, R. *et al.* (1985), *Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep*, Québec, Conseil des collèges.

CROOKS, J. J. (1988), « The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students » dans *Review of Educational Research*, vol. 58, p. 438-481.

FONTAINE, F. (1988), *Mesure critériée des croyances des futurs maîtres à l'égard de l'évaluation des apprentissages*, Thèse de doctorat inédite, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.

PAJARES, F. M. (1992), « Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct » dans *Review of Educational Research*, vol. 62, n° 3, p. 307-332.

ROY, D. (1991), *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*, Rimouski, Cegep de Rimouski. (Rapport de recherche PAREA)

STIGGINS, R. J., D. A. FRISBIE et P. A. GRISWOLD (1989), « Inside High-School Grading Practices: Building a Research Agenda » dans *Educational Measurement: Issues and Practice*, vol. 8, n° 2, p. 5-14.

STIGGINS, R. J. (1991), « Relevant Classroom Assessment Training for Teachers » dans *Educational Measurement: Issues and Practice*, vol. 10, n° 1, p. 7-12.

STIGGINS, R. J., N. CONKLIN *et al.* (1992), *In Teachers' Hands: Investigating the Practices of Classroom Assessment*, Albany (NY), SUNY Press.

WILK, R. E. et L. M. CAREY (1983), *Grading Student Progress: Teachers' Opinions vs Experts' Advice*, Document présenté à l'AERA à Montréal.

Pour notre profit et celui des élèves : corriger moins

Cécile D'Amour

Nombreux sont ceux et celles qui, à un moment ou à un autre du trimestre, ploient sous le fardeau de la correction. On peut alléger ce fardeau, notamment en faisant bien la distinction entre évaluations formative et sommative et en associant les élèves à la correction. Résultats possibles : une meilleure évaluation, un meilleur enseignement et de meilleurs apprentissages.

La correction de travaux écrits occupe une trop large part du temps de travail pour bon nombre de professeurs et il arrive même que cette tâche empiète sur la vie privée. S'il s'agissait d'une composante passionnante du métier, on pourrait s'en accommoder assez bien mais, en règle générale, ce n'est pas le cas[1]. Comment réduire l'ampleur de cette tâche ainsi que l'ennui et la lassitude qui en résultent bien souvent, tout en s'assurant que seront remplies correctement les fonctions sommative et formative de l'évaluation ?

Ce problème que rencontrent un grand nombre de professeurs a été décrit, avec une bonne dose d'introspection et d'humour, par une enseignante en sciences humaines dans le cadre d'une activité de perfectionnement pour laquelle j'agissais comme personne-ressource. Deux collègues du groupe et moi-même devions lui proposer des pistes de solutions. C'est de cet exercice que s'inspirent les lignes qui suivent. Je présente ici quelques éléments de réflexion et quelques pistes de solutions au problème[2], tout en illustrant comment on peut s'y attaquer : des professeurs de toutes disciplines pourront s'inspirer autant du processus de résolution que des solutions proposées[3].

La situation de départ

La situation de départ est donc celle d'une enseignante qui donne 2 cours différents. Dans le cadre d'un cours où elle enseigne à 115 élèves, elle corrige 10 travaux écrits : 2 en évaluation formative (monter des fiches et faire un plan en préparation du travail de trimestre) et 8 en évaluation sommative (4 exercices, 3 examens à développement et un travail de trimestre) ; pour les fiches et le plan, les élèves ont le droit de se reprendre et peuvent demander une seconde correction. Dans le cadre de l'autre cours, qui porte sur les méthodes

SOURCE :
Pédagogie collégiale,
vol. 6, n° 3, mars 1993,
p. 28 à 34.

quantitatives, où elle enseigne à 25 élèves, elle corrige chaque semaine, à partir de la deuxième semaine, quelques exercices faits en classe, les rapports de 9 laboratoires et 3 examens ; pour l'ensemble des exercices et travaux, les étudiants ont droit à 2 notes qui ne comptent pas (travaux non remis ou notes moins bonnes). Selon l'estimation que ses collègues et moi avons faite, elle passe entre 13 et 20 heures par semaine à corriger.

Corriger trop

Une personne pourrait se trouver dans une situation semblable sans considérer pour autant qu'il y a problème. D'ailleurs, jusqu'à tout récemment, cette enseignante prenait pour acquis ce rythme auquel elle est habituée depuis longtemps : elle voyait comme un moindre mal ces *rush* de correction à côté de la grande liberté professionnelle dont elle jouit, tout en admettant que, pendant 30 semaines par année, elle vivait « une liberté très serrée dans l'horaire ». À l'occasion d'une activité du CPE/C de PERFORMA portant sur l'intégration des acquis pédagogiques dans la vie professionnelle, les commentaires de deux personnes de son entourage, conjugués à des maux de dos, contribuèrent à lui faire prendre conscience de ce problème et à l'exprimer ainsi : « J'en ai assez. J'ai intégré beaucoup de dimensions de mon métier. Celle-ci m'empêche d'avoir une vie intégrée... je corrige trop. »

À première vue, on peut avoir l'impression que ce « trop » est unidimensionnel, qu'il ne concerne que le nombre d'heures consacrées à la correction, mais on a intérêt à creuser un peu la question.

D'autres choses importantes

« Corriger trop » peut vouloir dire consacrer à la correction trop de temps comparativement à celui qu'on accorde à d'autres composantes de la profession : préparation et prestation des cours, concertation entre collègues, retour critique sur sa pratique, ajustements et perfectionnement, par exemple. L'importance accordée à la correction peut même mener à négliger d'autres dimensions de la fonction d'évaluation elle-même qui sont pourtant fondamentales. En effet, sous le poids des corrections, reste-t-il du temps et de la disponibilité mentale pour réfléchir à la planification de l'évaluation, pour soigner la conception des instruments, pour s'interroger sur les conditions assurant la rigueur du jugement évaluatif ou l'efficacité de la rétroaction[4] ? Reste-t-il du temps pour faire l'analyse des erreurs récurrentes[5] commises par les élèves, semaine après semaine, trimestre après trimestre ? Il y aurait pourtant là d'importants enseignements à tirer sur la façon d'enseigner sa matière et sur les difficultés inhérentes à l'apprentissage de celle-ci.

Le nombre d'épreuves

« Corriger trop » peut aussi signifier corriger plus d'épreuves d'évaluation que nécessaire. Ce type de problème apparaît généralement dans le cadre de l'évaluation sommative. Dans ce genre d'évaluation on cherche à traduire avec rigueur les résultats de l'apprentissage à la fin d'un cours ou d'une étape importante de l'apprentissage. C'est, dans la plupart des

cas, trop corriger que de mettre une note à des exercices hebdomadaires effectués en classe, à une dizaine de rapports de laboratoire, à de nombreux résumés : il est difficile en effet d'imaginer que chacun de ces travaux marque la fin d'une étape importante de l'apprentissage. Il faudrait, avant de se lancer dans de nombreuses tâches de correction, cerner les objectifs d'apprentissage à atteindre et préciser lesquels devraient faire l'objet d'une évaluation sommative.

L'évaluation formative peut également occasionner une tâche de correction abusive lorsqu'on croit que la rétroaction doit obligatoirement passer par la correction des copies de tous les élèves, plusieurs fois par trimestre.

L'efficacité

« Corriger trop » peut également signifier consacrer à la correction trop de temps et d'énergie pour le profit qui en résulte. L'ensemble du travail d'évaluation effectué par un professeur doit non seulement permettre de juger de l'atteinte des objectifs, au terme de l'apprentissage, mais également, en cours de route, éclairer le professeur et les élèves sur l'état des apprentissages, aider ceux-ci à améliorer leurs stratégies d'étude et permettre au professeur d'apporter des ajustements à son enseignement. Si le profit obtenu, en regard de ces différentes fonctions de l'évaluation, est insuffisant compte tenu de l'énergie consacrée à la tâche, on a corrigé trop.

Les informations communiquées sous forme de rétroaction sur les travaux et examens font partie des éléments qui contribuent à l'apprentissage et qui doivent être compris, ancrés, assimilés. Ces informations et ces commentaires complètent les éléments de contenu disciplinaire (concepts, principes, méthodes) ; il faut que les élèves fassent des liens, que les apports de la rétroaction soient intégrés et non simplement juxtaposés aux éléments de contenu. Il faudrait aussi que les élèves réussissent à utiliser la rétroaction pour améliorer leur façon d'apprendre, de résoudre un problème, d'élaborer une synthèse, bref, pour développer leurs habiletés intellectuelles. Est-il réaliste de penser que la plupart puissent tirer profit d'une dizaine d'occasions d'évaluation formelle, autant sommative que formative, dans chaque cours (d'une trentaine à une soixantaine d'occasions dans l'ensemble de leurs cours), en 15 semaines ? En ont-ils le temps ? Et il y a en plus une question d'atmosphère de travail et de message : à subir autant d'épreuves d'évaluation en 75 jours de classe, certains n'auraient peut-être pas tort de se demander s'ils sont venus au cégep pour étudier ou pour passer des tests.

Et, outre le nombre d'épreuves d'évaluation, la quantité de commentaires peut également être excessive. En effet, le profit que les élèves tirent de la rétroaction qui leur est fournie peut être considérablement réduit lorsque les commentaires sont trop nombreux[6].

La lassitude

Même si l'on évite les trois symptômes de correction excessive que je viens d'évoquer, on corrige tout de même trop si la tâche de correction devient un fardeau au point d'engendrer une lassitude qui risque fort d'affaiblir le jugement évaluatif, d'en réduire la rigueur. Si un

professeur qui offre une rétroaction hebdomadaire à chaque élève est, dès le tiers du trimestre, tellement « gazé » que la seule vue de sa pile de copies lui donne la nausée, n'est-on pas en droit de mettre en doute la valeur des commentaires ou des jugements qu'il sera en mesure de formuler ? Et si, dans de telles conditions, il arrive tout de même à faire un travail de qualité, cela ne risque-t-il pas d'entraîner des problèmes de santé ou... une réduction excessive des corrections ? L'excès de correction peut aussi jouer à l'échelle d'une semaine ou d'une journée ; on peut s'interroger en effet sur la validité des notes attribuées et sur la qualité de la rétroaction fournie quand le professeur a corrigé de nombreuses heures d'affilée, et parfois de nuit.

Des croyances

Certaines croyances concourent à maintenir le problème de la quantité excessive de correction (problème qu'on pourrait appeler « surcharge correctionnelle », ce qui évoque le caractère de sentence à purger que va jusqu'à prendre cette tâche). Sans vouloir rendre compte de toutes ces croyances, retenons celles qui paraissent les plus répandues :

- l'évaluation finale doit être le résultat combiné de plusieurs évaluations partielles ;
- il est important de fournir régulièrement et fréquemment une rétroaction aux élèves, notamment dans le cadre du développement d'habiletés ;
- la rétroaction doit être fournie par le professeur ;
- chaque élève doit pouvoir bénéficier d'une rétroaction sur son travail ;
- un professeur qui corrige beaucoup est un bon professeur ;
- les élèves ne travaillent pas si les travaux ne sont pas notés (et il est important que les étudiants travaillent pour apprendre).

Ces croyances comportent des connotations affectives ; les deux dernières sont particulièrement chargées à cet égard. Ainsi, l'enseignante dont j'ai parlé précédemment écrivait : « Je considère que si je corrigeais moins, j'enseignerais moins bien. Je suis très " renforcée " par les élèves qui disent travailler très fort en psychologie, ce qui me confirme dans mon système de valeurs. »

À la recherche de solutions

Pour trouver des pistes de solutions, j'ai choisi de procéder à un remue-méninges systématique. Cette façon de faire s'apparente à l'une des procédures utilisées pour résoudre des problèmes de dénombrement. Dans ce genre de problèmes, on veut trouver de combien de façons on peut faire quelque chose ; ici on veut trouver de quelles façons on peut procéder. Dans les deux cas, la construction systématique d'un diagramme en arbre peut aider à identifier toutes les possibilités. J'ai procédé ainsi pour trouver comment on peut corriger

moins avec, en tête, une sous-question : « Peut-on, en même temps, rendre la tâche plus légère, plus agréable, plus intéressante ? »

Cette démarche de résolution qui, à première vue peut sembler mécanique, était marquée par une perspective plus globale replaçant la correction dans le contexte de l'évaluation des apprentissages qui constitue une des dimensions de l'enseignement. En effet, sous des apparences techniques, le problème de la quantité excessive de correction est un problème de fond. Ce qui est en cause, c'est le sens des interventions d'évaluation et l'arrimage entre ces interventions et les autres facettes de l'enseignement. Pour trouver des solutions valables et durables au problème, il faut donc consentir à analyser ses conceptions et ses pratiques, oser les remettre en question, chercher une meilleure intégration de l'évaluation à l'enseignement. Toute solution retenue ici, aussi mécanique puisse-t-elle sembler de prime abord, sera considérée dans cette perspective globale.

Mon remue-méninges m'a d'abord et avant tout permis de trouver trois pistes principales :

- réduire le nombre de pages des travaux écrits ;
- partager la responsabilité de la correction et de la rétroaction ;
- alléger le traitement des situations d'évaluation comportant des travaux écrits.

Il faut bien faire la distinction entre les situations qui relèvent de l'évaluation sommative et celles qui relèvent de l'évaluation formative

Dès le début de cette exploration, j'ai constaté qu'il faut bien faire la distinction entre les situations qui relèvent de l'évaluation sommative et celles qui relèvent de l'évaluation formative et examiner si le traitement accordé à ces deux types d'évaluation est conforme à leurs fonctions respectives, de façon à identifier les pratiques qui pourront être maintenues et celles qui devront être modifiées.

Toutes les avenues identifiées dans le diagramme qu'on retrouve à la page suivante sont possibles et riches de variantes. Nous allons les examiner plus en détail.

Pistes de solutions

Réduire le nombre de pages des travaux écrits

Cette piste de solutions peut mener à exiger un moins grand nombre de travaux ou à demander des travaux plus courts. À première vue, il peut sembler difficile de réduire le nombre de travaux demandés ; par souci d'équité envers l'élève, on ne veut pas que le résultat final soit basé seulement sur une ou deux évaluations ; on veut évaluer l'atteinte

d'un grand nombre d'objectifs, ce qui requiert de « l'espace d'évaluation » ; on veut offrir des occasions nombreuses de rétroaction avant l'étape d'évaluation sommative. Dans bien des cas, la longueur des travaux n'est pas facile à réduire elle non plus, encore une fois pour une question d'« espace d'évaluation ».

Pour exploiter la piste de solutions retenue ici, il est nécessaire de bien cerner les objectifs qui feront l'objet d'une évaluation sommative et il faut accepter de réserver ce type d'évaluation (et donc l'attribution de notes) au jugement sur l'état des apprentissages *au terme d'une étape importante*. Certains objectifs poursuivis occupent une position intermédiaire dans l'apprentissage et il n'y a pas lieu de vérifier leur atteinte, de façon isolée, dans un contexte d'évaluation sommative. Il est bien entendu important d'assurer qu'ils seront atteints mais ceci doit se faire durant l'apprentissage en recourant notamment à des modalités d'évaluation formative. Lors de l'évaluation sommative, les objectifs intermédiaires seront évalués indirectement dans le contexte de l'évaluation de l'atteinte d'un objectif global, d'une production plus complexe.

Si l'on a fait ainsi clairement la distinction entre ce qui relève de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative, on devrait pouvoir réduire cette dernière à trois ou quatre opérations d'ampleur raisonnable durant le trimestre, ce qui est compatible avec l'idée que le résultat total doit repos- r sur plus qu'une ou deux épreuves.

Pour ce qui est de la rétroaction, s'il est indéniable qu'elle constitue un facteur extrêmement favorable à l'apprentissage, il ne faut pas penser qu'elle doive passer à tout coup par la correction de travaux écrits produits par chacun des élèves. En effet, c'est principalement en évaluation formative que la rétroaction joue son rôle et il s'agit là d'un contexte où il est possible et pertinent d'utiliser des modalités recourant à l'expression orale. Et même dans les cas où l'écrit semble la forme de travail la plus appropriée, il n'est pas dit que le professeur soit le seul correcteur possible ni que, quand il assume la correction, il doive corriger les travaux de tous les élèves. J'y reviendrai.

De plus, dans le cas de l'évaluation formative comme dans celui de l'évaluation sommative, l'atteinte de certains objectifs peut être évaluée par des tests objectifs, ce qui concourt à réduire le nombre de pages de texte à corriger.

Par ailleurs, dans les cas où les travaux conservent une certaine ampleur, des exigences de présentation peuvent contribuer à faciliter la tâche de correction : on peut, lorsque c'est possible, exiger que les travaux soient dactylographiés, ou encore, demander de répondre aux examens sur des feuilles où une certaine mise en page est prévue (on repère alors plus rapidement les différents éléments de réponse). La facilité de la tâche de correction ne doit toutefois pas être visée au détriment de la validité de l'évaluation ; dans tous les cas, les modalités d'évaluation retenues doivent être adaptées aux objectifs dont on veut mesurer l'atteinte. De la même façon que les tests objectifs ne se prêtent pas à l'évaluation de n'importe quel type d'objectifs, les feuilles réponses à mise en page préétablie doivent être réservées à certaines situations. Par exemple, si l'on veut évaluer dans quelle mesure les élèves sont capables d'identifier les étapes à parcourir pour résoudre un problème complexe, il n'est pas approprié de proposer une feuille réponses où un espace a été réservé à la réalisation de chacune des étapes.

> **La facilité de la tâche de correction ne doit toutefois pas être visée au détriment de la validité de l'évaluation**

Partager la responsabilité de la correction et de la rétroaction

Dans le cadre de l'évaluation formative, le recours à l'évaluation par les pairs et à l'autoévaluation[7] permet d'assurer l'efficacité et d'augmenter la fréquence des interventions de rétroaction. En effet, l'évaluation par les pairs, sous forme de rétroaction intervenant assez tôt en cours d'apprentissage, peut être aussi efficace que l'évaluation effectuée par le professeur pour la maîtrise des contenus et des méthodes ainsi que pour le développement d'attitudes. Il y a donc là un complément utile aux interventions évaluatives du professeur.

Le plus important, dans l'exploitation de cette piste de solutions, est de procéder de façon progressive mais systématique : les élèves doivent apprendre à évaluer et à s'autoévaluer. Si on leur offre trop peu d'occasions de s'y exercer, si on ne les guide pas, si on les

encadre de façon trop rigide, si « l'autorité » (professeur, solutionnaire, etc.) présente un jugement avant qu'ils n'aient pu procéder à leur propre évaluation, ils n'apprendront pas. Par contre, lorsque l'opération est réussie, les élèves assument de façon plus marquée la responsabilité de leur apprentissage et le professeur se libère de la conception selon laquelle la responsabilité de la rétroaction lui revient entièrement. Il se convainc progressivement que son rôle essentiel n'est pas tant d'être l'agent de la rétroaction que d'assurer la validité de la rétroaction ; de par sa compétence disciplinaire et didactique, le professeur doit s'assurer que ce qui se dit et se fait dans la classe, tant à propos de la matière que des façons de l'apprendre, soit propice à l'apprentissage. Comme on le verra, il peut assumer ce rôle par le dialogue avec les élèves, individuellement ou en équipes, et par la discussion collective de rétroactions inspirées de cas types. Cette dernière forme d'intervention a également l'avantage de soutenir le développement des habiletés d'évaluation des élèves.

> J'ai expérimenté une formule d'évaluation par les pairs dans un cours de mathématiques. Après avoir explicité les critères qui serviraient, durant tout le trimestre, à évaluer la formulation de la solution d'un problème (critères qui étaient utilisés durant le même trimestre par un autre professeur de mathématiques enseignant aux mêmes élèves ainsi que par leur professeur de philosophie) et après avoir rendu publics les commentaires que j'avais formulés à propos d'une dizaine de solutions (sur une période de quelques semaines), j'ai mis les élèves en situation d'évaluer, sur la base de ces critères, les solutions qui avaient été élaborées par des camarades de leur groupe. La classe était divisée en deux, chaque moitié s'attaquant à un problème, chaque élève travaillant individuellement. Quand les solutions étaient prêtes, les élèves de chacune des moitiés de la classe se regroupaient en équipes de trois et analysaient, collectivement, trois des solutions provenant de l'autre moitié de la classe. Ils n'avaient pas résolu le problème dont ils devaient évaluer la solution et je ne leur avais pas fourni de solutionnaire. Ils devaient évaluer la valeur des solutions et leur formulation.
>
> L'exercice a occasionné un engagement marqué de l'ensemble des élèves et ils en ont tiré de nombreux enseignements notamment quant à la signification du critère de clarté ; face à une solution rédigée par quelqu'un d'autre, il leur sautait aux yeux que la clarté doit se manifester dans les formulations utilisées et qu'elle ne peut se cacher derrière un « t'sé veux dire ». J'ai été frappée par le fait que, mis en situation d'évaluer, ils se montraient tout aussi exigeants que je pouvais l'être moi-même. Par la suite, ils voyaient d'un œil plus critique leurs tentatives de résolution de problèmes et de formulation de solutions... et d'un œil plus compréhensif les critères d'évaluation ainsi que les commentaires et les notes qui en découlaient.

L'initiation des élèves à la fonction d'évaluation ne doit pas être perçue comme une tâche supplémentaire ; il s'agit plutôt, dans un premier temps, de remplacer certains exercices par d'autres ; il en résulte, avec le temps, une pratique d'évaluation formative qui est efficace sans exiger de correction. Il faut, bien entendu, planifier cet apprentissage, concevoir les conditions et les exercices qui le faciliteront mais, là encore, il s'agit d'une substitution plutôt que d'un ajout : le temps qu'on occupait à corriger, on l'utilise maintenant à la conception, à la planification ; c'est nettement moins répétitif, et plus créateur.

Cette initiation peut se faire dans un premier temps par des exercices d'évaluation entre pairs (effectués en équipes puis individuellement), puis par des exercices d'autoévaluation suivis d'un « dialogue de validation » mené avec un pair ou le professeur, puis

par des exercices d'auto-évaluation autonomes. Dans ces différents types d'exercices, il vaudra mieux encadrer assez fortement la démarche durant les premières semaines (par exemple : fournir les critères d'évaluation, un solutionnaire, des travaux modèles ; circuler parmi les élèves, les interroger, les rassurer, les soutenir, répondre à leurs questions) mais il faudra prendre soin de relâcher progressivement l'encadrement et le soutien pour que les élèves deviennent autonomes dans cette démarche : l'étayage et le désétayage dont parle Meirieu[9].

Alléger le traitement des situations d'évaluation comportant des travaux écrits

On trouve trois voies différentes d'exploration de cette piste de solutions qui est très ouverte et qui invite à la créativité. Les deux premières voies concernent respectivement le jugement d'évaluation et la formulation des commentaires alors que la troisième présente des façons de diffuser la rétroaction.

› Le jugement d'évaluation

Au chapitre du jugement d'évaluation, la réduction du nombre de critères d'évaluation, lorsqu'elle est possible, peut contribuer à alléger la tâche de correction. En effet, comme chacun des critères entraîne un jugement, et que le jugement global résulte d'une pondération des différents jugements portés, plus le nombre de critères est élevé, plus la tâche est complexe et coûteuse en temps. Comme le temps disponible pour la correction est limité, l'ajout de critères, au-delà d'un certain seuil, risque de réduire la qualité de l'évaluation plutôt que de l'accroître, l'évaluateur étant obligé de poser un grand nombre de jugements complexes dans un temps très limité. Tant pour la qualité du jugement que pour l'allégement de la tâche de correction, il y a intérêt à utiliser un nombre réduit de critères d'évaluation tout en s'assurant de retenir ceux qui ont la plus grande pertinence, compte tenu de ce qu'on cherche à évaluer. Si les critères utilisés sont assez peu nombreux, il sera aussi plus facile pour les élèves de se les approprier.

On peut aussi alléger l'étape du jugement d'évaluation en choisissant de réduire le nombre de facettes d'une tâche complexe sur lesquelles portera l'évaluation. Par exemple, dans l'évaluation de la démarche de résolution d'un problème, on peut s'attarder une fois à une étape donnée et une autre fois à une autre étape, plutôt que d'évaluer l'ensemble à chaque fois.

Le jugement d'évaluation peut également être facilité par une réduction du degré de précision recherché. La recherche d'une grande précision « de mesure » est coûteuse en temps et propice aux cas de conscience. Il y a pourtant des professeurs qui s'interrogent longuement avant de mettre 16 ou 17 (ou peut-être 16,5 ?), pour un travail noté sur 20 lors de la correction, mais qui comptera pour 3 pour cent de la note globale de l'élève ! Et, bien souvent, on finit par « faire passer » tous les élèves qui se retrouvent avec une note comprise entre 54 % et 59 % ! Et il y a ces autres professeurs qui revoient trois fois leur évaluation pour être bien certains que la note de 82 % qu'ils ont accordée il y a trois jours vaut effectivement plus que la note de 78 % qu'ils ont mise ce matin. Plusieurs de ces cas de conscience seraient éliminés si l'on se rappelait que les notes doivent rendre compte du

degré de maîtrise de quelques grands apprentissages, au terme du cours ou d'une étape importante de celui-ci. Il y a lieu de se demander si le degré de précision recherché a vraiment du sens dans ce contexte.

La formulation des commentaires

On peut également réduire la tâche de correction en allégeant l'étape de formulation de commentaires. Ceci peut se faire en utilisant un code qui fasse référence aux critères d'évaluation ou à une liste de commentaires fournie aux élèves ; ou encore en faisant référence à un solutionnaire qui sera mis à la disposition des élèves d'une façon ou d'une autre. Mac Allister rapporte une suggestion intéressante d'Elbow (1981), dans le même genre : souligner d'un trait rectiligne les éléments particulièrement valables et d'un trait ondulé ce qui fait défaut ou porte à confusion[11]. Ces modalités peuvent être intéressantes pour certains professeurs, notamment ceux qui ont l'impression de « refaire le solutionnaire » ou d'écrire un roman sur plusieurs copies.

> J'ai utilisé avec succès un code référant à un critère d'évaluation. Je voulais mettre l'accent sur la rigueur, notamment dans l'utilisation du vocabulaire spécialisé et de la notation, l'écriture symbolique occupant une place importante en mathématiques. Les erreurs de rigueur entraînent de la confusion non seulement chez le lecteur mais généralement, aussi, chez la personne qui effectue le raisonnement (en l'occurrence l'élève qui doit résoudre un problème). J'ai donc, systématiquement, dans tous les travaux que j'ai corrigés mis le symbole RI, encerclé, à côté de chacune des erreurs de rigueur. C'était très rapide. Puis, je notais en bas de la première page le nombre d'erreurs commises. Quand je présentais en classe la distribution statistique des résultats obtenus, je donnais aussi la répartition statistique du nombre de ces erreurs (combien d'élèves avaient commis moins de 5 erreurs, entre 6 et 10 erreurs, etc.). Au premier test, les élèves n'étaient pas pénalisés pour ce genre d'erreurs ; par la suite, une partie de l'évaluation sommative portait sur la rigueur. L'amélioration a été fulgurante. Certains regardaient le nombre de RI avant de regarder leur note ! Moi qui par le passé m'épuisais à insister sur l'importance de la rigueur, j'ai pu reposer ma voix. Avouons toutefois que j'avais accompagné l'« opération RI », d'une nouvelle façon de s'interroger sur la rigueur : je suggérais aux élèves, devant une difficulté d'écriture ou de manipulation de symboles, de remplacer l'interrogation qui les hante habituellement : « Est-ce qu'on a " le droit " de faire ça ? », par celle-ci : « Est-ce cohérent avec les conventions d'écriture adoptées, avec les postulats et les règles qui en découlent[10] ? »

Il peut aussi s'avérer utile et pertinent de réduire carrément l'ampleur des commentaires. C'est clairement le cas lors de la correction d'un examen final dont l'élève ne verra pas la copie ; on peut alors se contenter du minimum d'indications utiles en cas de contestation. De façon plus générale, il est pertinent de se contenter de commentaires assez brefs et portant sur un nombre limité de critères d'évaluation puisque l'ampleur des commentaires peut avoir des effets pernicieux[12].

La diffusion de la rétroaction

La dernière piste de solutions, mais non la moins efficace, est de diffuser la rétroaction à partir de quelques copies seulement. L'exploitation de cette piste permet au professeur de fournir régulièrement et fréquemment de la rétroaction aux élèves, qui tous peuvent en profiter, sans qu'il soit nécessaire de corriger et d'annoter tous les travaux. Ce type

d'intervention tire une partie de sa pertinence du fait que les difficultés rencontrées par un élève sont, dans bien des cas, partagées par plusieurs de ses camarades.

Il s'agit donc de faire bénéficier l'ensemble des élèves des commentaires et suggestions formulés au sujet de quelques travaux. Il peut s'agir de travaux fictifs ou réels, les noms des auteurs de ceux-ci pouvant être mentionnés ou non. La diffusion peut se faire sous le mode écrit ou sous le mode oral.

On peut, par exemple, afficher quelques copies de travaux représentatifs, corrigés et commentés ; cet affichage peut être complété d'une feuille de commentaires généraux. Lorsque les aspects à traiter sont plus complexes ou qu'on veut s'attarder au processus autant ou plus qu'au résultat, le mode de diffusion oral est plus approprié. On choisit alors un ou deux cas qui se prêtent bien aux aspects qu'on veut aborder et on procède à une discussion collective de ces cas avec la classe. On peut présenter ces cas au groupe à l'aide d'un document photocopié, d'un transparent, d'une transcription au tableau, etc. La discussion collective de l'évaluation d'un travail peut aussi être utilisée pour des productions autres qu'écrites, comme cela se fait couramment dans des disciplines artistiques ou sportives.

Si l'on peut prévoir quelques difficultés à l'implantation de ce genre de pratiques dans un contexte scolaire, celles-ci devraient être surmontées assez facilement en prenant quelques précautions, notamment en faisant bien voir les avantages de la formule et en précisant des modalités de fonctionnement.

Chose certaine, de telles modalités de partage de la responsabilité de correction et de rétroaction comportent des avantages nombreux : une réduction considérable de la tâche de correction, des occasions pour les élèves de s'exercer au transfert, un soutien au développement des habiletés d'évaluation, la prise de conscience par un élève des difficultés de ses camarades, une vision plus large que celle que l'élève aurait pu obtenir à partir de son propre travail. À ces avantages communs aux modes de diffusion oral et écrit, s'en ajoutent deux autres, propres aux interventions de type discussion collective : une rétroaction plus détaillée et plus interactive que celle qui peut être offerte dans le cadre de la correction des travaux de chacun des élèves, et une occasion de réflexion métacognitive.

La diffusion de la rétroaction comporte de nombreux avantages, soit, objecteront certains, mais cela doit gruger passablement de temps de classe. Effectivement, il faut du temps et le temps n'est pas extensible. Pour intégrer de telles interventions à son enseignement, il faudra donc effectuer certains choix touchant la planification générale de l'enseignement. Cela nous ramène au postulat de départ : ce qui est en cause dans le problème de la quantité excessive de correction, c'est le sens des interventions d'évaluation ainsi que l'intégration de celles-ci à l'enseignement.

Conclusion

La réduction du fardeau de la correction, problème technique en apparence, amène à repenser l'ensemble de son enseignement, ce qui met en cause non seulement les pratiques mais également les conceptions et les croyances qui les sous-tendent.

Ainsi, tout en convenant qu'il est utile que l'évaluation sommative se fasse en plusieurs étapes, on a pu voir que la fonction de ce type d'évaluation est très correctement remplie par trois ou quatre épreuves portant sur des étapes importantes ; tout en réaffirmant l'importance d'une rétroaction régulière et fréquente, on a souligné qu'en contexte d'évaluation formative, il y avait intérêt que la rétroaction soit progressivement assumée par les élèves eux-mêmes et par leurs pairs, sous la supervision du professeur ; tout en ne contestant aucunement la valeur de la rétroaction individuelle dans le cadre de l'évaluation sommative, on a vu comment, dans le cadre de l'évaluation formative, il pouvait être aussi avantageux, pour les élèves comme pour le professeur, de corriger seulement quelques travaux et de diffuser la rétroaction à l'ensemble des élèves, préférablement sous forme interactive.

D'autre part, on a pu se rendre compte que, pour oser s'aventurer sur certaines des voies de solutions suggérées, il faut accepter de croire – ne serait-ce que le temps d'expérimenter quelques interventions – que les élèves, pour la plupart, peuvent travailler sans l'intervention de la carotte et du bâton que constitue l'attribution d'une note au moindre travail. Si l'on considère le succès remporté par des interventions ne faisant pas appel à la notation des travaux, l'élément déterminant pourrait bien être l'existence d'une forme de suivi plutôt que l'attribution d'une note ; si, de plus, la forme de suivi offert accroît progressivement la responsabilité des élèves dans leur apprentissage, leur motivation intrinsèque s'en trouve augmentée.

On a pu constater enfin qu'un professeur qui corrige beaucoup n'est pas nécessairement un bon professeur. En effet, corriger beaucoup devient souvent corriger trop ; le professeur risque alors de s'épuiser, de se lasser, de négliger d'autres tâches et de ne pas contribuer autant qu'il le pourrait au développement des habiletés d'évaluation des élèves, à la prise en charge de leur apprentissage. Est-ce qu'un professeur qui corrige beaucoup est un bon professeur ? Pas nécessairement. Et si un professeur réduit ses corrections, sera-t-il un moins bon professeur ? Là aussi, pas nécessairement. Tout dépend de la façon dont sera effectuée la réduction.

À chacun et à chacune donc de trouver des solutions pertinentes, d'expérimenter, d'intégrer de nouvelles pratiques. Je parierais bien que, la période d'ajustement passée, élèves et professeur s'accorderont à dire qu'ils en tirent profit.

En effet, selon les solutions adoptées, les professeurs gagneront temps, équilibre, légèreté, intérêt ou une combinaison de ces avantages. Et ces gains, pourtant non négligeables, seront probablement moins grands que ceux des élèves. Le recours à l'auto-évaluation et à l'évaluation par les pairs ainsi que la discussion collective de l'évaluation de cas types sont des modalités de rétroaction susceptibles d'aider les élèves à développer leur jugement

critique, leurs habiletés d'auto-évaluation et, conséquemment, leurs habiletés métacognitives ainsi qu'une confiance en eux-mêmes basée sur une juste perception de leurs forces et de leurs lacunes (quant aux savoirs, aux habiletés, aux méthodes de travail et aux attitudes). En regard de tels objectifs, ces modalités de rétroaction sont plus puissantes que ne l'est la rétroaction fournie par le professeur.

Outre le développement d'habiletés générales de l'ordre de l'évaluation et de la métacognition, les élèves gagneront aussi, à court terme, une familiarité avec les critères d'évaluation : ils ont en effet plus de chances de s'approprier ces critères, de saisir leur sens et leur portée, en s'exerçant à les utiliser pour évaluer le travail d'un camarade ou leur propre travail qu'en lisant les commentaires du professeur. Cette appropriation des critères d'évaluation contribuera à une plus grande réussite lors des épreuves d'évaluation sommative. Et, là encore, les professeurs seront gagnants : corriger de meilleures copies n'est-ce pas, en définitive, la plus belle façon de réduire le fardeau de la correction ?

Notes et références

1. « Au collégial, l'évaluation, et en particulier la correction des travaux et examens, ressort nettement comme la tâche la plus désagréable [pour 60,5 % des 377 professeurs interrogés]. Vient ensuite, mais loin derrière, la participation à des réunions mentionnée par environ un enseignant sur dix. » *Enseigner : qu'en disent les profs ?*, Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec, novembre 1991, p. 38.

2. J'ai expérimenté la plupart des solutions décrites, soit dans le cadre de cours de mathématiques que j'ai donnés, soit dans le cadre de cours de musique (interprétation et théorie) que j'ai suivis. Certaines solutions et réflexions sont inspirées de conversations que j'ai eues avec des collègues professeurs ou conseillers pédagogiques, notamment avec Jean-Pierre Goulet qui a animé, à quelques reprises, une activité du CPE/C portant sur ce thème.

3. Pour d'autres réflexions et suggestions qui ont trait à ce problème, voir : AYLWIN, U., « Usage et maîtrise de la langue dans tous les cours » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 2, n° 4, mai 1989, p. 12-18, notamment les pages 14, 16 et 17 ; D'AMOUR, C., *Évaluation formative. Dossier d'instrumentation pour le personnel enseignant*, Collège Ahuntsic, 1992, pagination multiple ; FORCIER, P., « Intégrer l'évaluation formative dans son enseignement » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 3, n° 3, février 1990, p. 25-28 ; GOULET, J.-P., « Lucie, Claude et les autres... Sur la vague de l'évaluation continue » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 3, n° 1, septembre 1989, p. 26 ; HOWE, R., « Formules pédagogiques et évaluation formative : une combinaison gagnante » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n° 4, mai 1991, p. 8-12 ; Mac ALLISTER, J., « Responding to Student Writing » dans GRIFFIN, C. W. (Éd.), *New Directions for Teaching and Learning : Teaching Writing in All Disciplines*, n° 12, San Francisco (Cal), Jossey-Bass, décembre 1982, p. 59-65.

4. Pour alimenter la réflexion sur ces différents aspects de l'évaluation, on lira avec intérêt NOIZET, G. et J.-P. CAVERNI, *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France, 1978 (notamment les chapitres I, IV, V et VI qui sont passionnants).

5. Pour alimenter une réflexion sur l'erreur, dans toute discipline, on peut s'inspirer de propos sur ce thème dans AUBE, M., J.-G. DUFORT et A. RAYMOND, *Évaluation et apprentissage de la mathématique*, Université du Québec, Télé-Université, pmm 5021, 1980, notamment p. 83-84, p. 141-142, p. 182-191 (« L'erreur : un moyen d'entrer en relation de connaissance avec l'élève »).

6. Mac Allister mentionne des résultats de recherche qui vont dans ce sens, *op. cit.*, p. 61.

7. Sauf de rarissimes exceptions, l'évaluation par les pairs et l'auto-évaluation ne peuvent être utilisées dans le cadre de l'évaluation sommative puisque celle-ci engage officiellement la responsabilité du professeur face à l'institution scolaire.

8. Mac Allister (*op. cit.*, p. 63) donne trois références de chercheurs dont les résultats soutiennent cette hypothèse. Il s'agit de recherches qui portent sur l'écriture, domaine de productions complexes.

9. MEIRIEU, P., « Éduquer : un métier impossible ? » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 1, septembre 1992, p. 36.

10. Pour plus de détail et une mise en contexte, voir : « En quoi ma discipline contribue-t-elle à la formation fondamentale ? » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 3, n° 1, septembre 1989, p. 32-36, particulièrement p. 34 (distinguer ce qui relève de la convention de ce qui relève de la déduction) et p. 35 (réfléchir sur le langage).

11. Mac Allister, *op. cit.*, p. 61.

12. Mac Allister (*op. cit.*, p. 61) fait référence à des recherches sur cette question et rapporte une suggestion intéressante de Shulman à ce sujet.

L'évaluation sommative des compétences : un « beau » problème

Jean-Pierre GOULET

S'il ne fait aucun doute qu'opter pour une approche par compétences modifiera inévitablement et de façon significative tant la façon de planifier l'enseignement que celle d'enseigner en usage au collégial, il ne fait pas de doute non plus qu'une telle approche aura un impact important sur les façons habituelles d'évaluer les apprentissages.

L'approche par compétences va sans doute modifier quelques façons de faire et de penser des enseignants en ce qui concerne la définition des objectifs de même que la manière d'enseigner et d'évaluer les apprentissages[1], sans parler de l'impact que peut avoir une telle approche sur les attitudes et les habitudes de travail des élèves. Je me limite ici à considérer l'*évaluation sommative* des compétences.

Le problème que je présente n'est pas fictif. Je l'ai rencontré avec des enseignantes en soins infirmiers du cégep de Sorel-Tracy dans le cadre d'une activité PERFORMA, alors que nous nous penchions sur l'évaluation sommative des élèves en stages. Il se résume à deux questions.

- Comment s'assurer que les notes témoignent vraiment du degré de maîtrise des compétences par les élèves ?
- Que faire avec les élèves qui, à la fin d'un cours ou d'un programme, n'ont pas atteint le degré de maîtrise attendu ?

De telles questions ne concernent évidemment pas que le seul programme de soins infirmiers ; on peut se les poser à propos de tous les programmes de l'enseignement collégial. Et comme on le constate déjà, on peut se poser des questions similaires sans nécessairement adopter une approche par compétences. En fait, l'approche par compétences met en évidence des failles importantes dans les modalités actuelles de l'évaluation sommative des apprentissages.

SOURCE
Pédagogie collégiale,
vol. 7, n° 2, décembre 1993,
p. 33 à 36.

La situation actuelle

Actuellement, au collégial, l'évaluation sommative est, en règle générale, une opération qui consiste à quantifier un ou des jugements de valeur qu'on porte sur la performance d'un élève. Après avoir lu une dissertation, par exemple, le professeur juge qu'elle vaut 60 % ou 80 % sur la base de certains critères : 10 % pour la qualité de l'introduction, 20 % pour la clarté et la pertinence des idées, 20 % pour l'enchaînement, etc. De plus, la note finale est la somme des mesures faites durant le trimestre sur un nombre plus ou moins grand de performances : c'est ce qu'on appelle l'évaluation continue, qui devient continuelle dans les cours où les élèves doivent subir une évaluation sommative à dix ou à quinze reprises durant un trimestre.

Cette évaluation continue, qu'on devrait plus justement appeler notation cumulative, présente l'avantage que la note finale de l'élève est le résultat de plusieurs mesures, ce qui atténuerait la subjectivité de la correction. Elle limiterait aussi les conséquences d'un accident de parcours en permettant à un élève qui aurait fait une contre-performance de se reprendre au prochain examen.

Au dire de plusieurs, l'évaluation continue présenterait aussi l'avantage de « motiver » les élèves ; partant du principe que ceux-ci travaillent surtout (exclusivement !) pour les notes, l'attribution fréquente de notes les obligerait à rencontrer, au jour le jour, les exigences d'un cours.

Pour d'autres, cependant, l'évaluation continue amènerait l'élève à se centrer sur « ce qui compte », à ne travailler que pour les notes ; elle entraverait ainsi le développement de l'autonomie dans l'apprentissage.

Tous seront cependant d'accord pour dire que le système présente l'inconvénient de ce qu'on appelle le fardeau de la correction ; point n'est besoin de s'étendre sur le sujet[2]. Mais peut-être le plus grave problème de l'évaluation continue réside-t-il dans le fait que, souvent, la note finale n'est pas significative. À accorder des notes pour tout et pour rien, pour tous les objectifs au fur et à mesure qu'ils sont atteints, il peut arriver – et il arrive souvent – qu'un élève réussisse son cours, même avec une note très honorable, sans avoir démontré qu'il maîtrise les apprentissages essentiels qui étaient visés[3]. Pour parodier, l'exemple est de Mager, un élève qui doit apprendre à préparer une tasse de café pourrait obtenir une note de 80 % en préparant... une tasse d'eau chaude : 20 % pour les connaissances théoriques, 20 % pour la mouture du café, etc., et 20 % de pénalité pour ne pas avoir mis le café dans la cafetière !

À accorder des notes pour tout, il peut arriver – et il arrive souvent – qu'un élève réussisse son cours sans avoir démontré qu'il maîtrise les apprentissages essentiels qui étaient visés

Quoi qu'il en soit, on fait de l'évaluation continue (notation cumulative) au collégial. La chose est même sanctionnée par des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages – « Au milieu du trimestre, les élèves devront avoir accumulé au moins 40 % des points... Les élèves devront être soumis à au moins quatre évaluations sommatives dans chaque cours et chacune de ces évaluations ne peut compter pour plus de 35 % de la note finale. » Ainsi, les enseignants découpent leurs cours en objectifs et accordent des notes, durant l'apprentissage, pour l'atteinte de ces objectifs. Et ils corrigent beaucoup. Les élèves, pour leur part, ont pris l'habitude de recevoir des notes pour tout ce qu'ils font et nombreux sont ceux qui en tiennent une comptabilité serrée, surtout lorsqu'ils visent des programmes d'études universitaires contingentés.

Mais les failles du système, dont plusieurs sont conscients, apparaissent clairement dès lors qu'on se situe dans une approche par compétences.

Les compétences

Selon Gillet, une compétence est « un système de connaissances conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace (performance)[4] ».

Telle qu'entendue ici, et il me semble bien que c'est dans ce sens qu'il faille entendre la chose, une compétence est plus que la somme de ses parties. Elle est composée de plusieurs éléments (des connaissances, des habiletés, des attitudes) interreliés qui forment un tout, et c'est ce « tout » qui permet à l'élève d'accomplir une performance. La performance peut concerner, entre autres, une situation de travail (être capable de réparer une panne de téléviseur), une situation que l'élève rencontrera à l'université (être capable de réaliser une recherche documentaire sur un sujet) ou une situation de la vie courante (être capable d'équilibrer un budget familial).

La compétence se développe de façon progressive ; l'élève acquiert de nouvelles connaissances, développe de nouvelles habiletés et de nouvelles attitudes, qu'il organise et et qu'il intègre à ce qu'il possède déjà. L'évaluation formative joue ici un rôle de première importance ; l'élève doit en effet recevoir une rétroaction fréquente et circonstanciée sur ses apprentissages et il doit avoir l'occasion de faire, au fur et à mesure, les corrections qui s'imposent pour pouvoir acquérir et intégrer les nouvelles informations qu'on lui propose. C'est seulement au terme de ce processus d'acquisition, d'organisation et d'intégration, qui, dans certains cas, peut être assez long, que l'élève sera en mesure de faire la preuve qu'il maîtrise la compétence.

> *La compétence étant un tout intégré, elle s'accorde mal avec une notation « partie par partie », en cours d'apprentissage*

Comme le système impose un temps limite aux apprentissages, en même temps que l'obligation de sanctionner ceux-ci, il faut bien, à un moment donné, décider dans quelle mesure l'élève a atteint le degré de compétence fixé pour

pouvoir ensuite passer à autre chose. Et cette sanction, elle se fait par l'attribution d'une note ; c'est ce qu'on appelle l'évaluation sommative. Or, la compétence étant un tout intégré dont on ne peut juger l'atteinte qu'à la fin du processus d'apprentissage et en considérant une performance d'ensemble, elle s'accorde mal avec une notation « partie par partie », en cours d'apprentissage.

Mesurer quoi et comment ?

Imaginons que, dans le dernier cours d'instrument principal du programme de musique, on retienne l'objectif suivant : « L'élève sera capable de jouer de mémoire, en public, une pièce de niveau lauréat ».

Il s'agit là d'une compétence complexe qui demande, notamment, que l'élève soit capable :

- de situer la pièce dans l'œuvre du compositeur et dans le contexte historique ;
- d'analyser la pièce ;
- de respecter le texte de la pièce et le style du compositeur ;
- de jouer de mémoire ;
- de jouer de façon expressive ;
- de jouer en public.

Et tout cela, bien sûr, en respectant les standards du niveau lauréat.

Il est entendu que ces capacités se développent progressivement. Dans un système d'évaluation continue, on les noterait une par une, en cours de trimestre, et le total donnerait la note finale. Mais que se passe-t-il dans le cas où l'élève développe les premières capacités à un degré satisfaisant pour son niveau, mais ne parvient jamais à jouer en public ? En évaluation continue, en supposant qu'on accorde 20 % à la capacité de jouer en public, l'élève pourrait obtenir 80 % et réussir son cours haut la main. Dans une approche par compétences, il aurait un échec. Cela ne signifie pas qu'il n'a rien appris, non plus qu'il n'a pas bien appris des choses très importantes. La mention échec signifie qu'il n'a pas démontré sa capacité à « jouer de mémoire, en public, une pièce de niveau lauréat », qu'il n'a donc pas atteint le degré de compétence requis et qu'il ne peut pas « passer » parce qu'il lui manque « quelque chose » d'essentiel.

Mais une telle façon de procéder ne risque-t-elle pas, notamment, de faire augmenter considérablement le nombre d'échecs ? Certains enseignants en techniques du génie électrique, dont le programme est défini en fonction de compétences à maîtriser, arrivent, semble-t-il, à cette conclusion.

Chaque enseignant peut sûrement imaginer, pour ses cours, une situation analogue à l'exemple qu'on vient de voir et constater que compétences et évaluation continue, telle

qu'on la pratique, constituent un couple mal assorti. Pour en arriver à une attestation significative des compétences, il faut probablement regarder du côté de ce que les Américains appellent l'*assessment*[5] qui, entre autres choses, accorde une très grande importance à l'évaluation formative. Mais alors, il suffit d'avoir une idée, même sommaire, de ce qu'est l'*assessment*, au collège Alverno par exemple[6], pour entrevoir jusqu'à quel point nos croyances et nos pratiques en matière d'évaluation sont loin d'un tel système ; pour voir aussi jusqu'à quel point les élèves devraient modifier leurs attitudes face à l'évaluation des apprentissages.

Après le jugement, la décision

Il y a plus cependant que la seule difficulté d'attribuer des notes significatives ; l'approche par compétences jette un éclairage cru sur ce qu'on pourrait appeler le problème de la formation manquante.

L'approche par compétences jette un éclairage cru sur ce qu'on pourrait appeler le problème de la formation manquante

Dans un cours

Lorsqu'un élève réussit un cours avec une note finale de 65 %, par exemple, on peut conclure qu'il y a formation manquante. Certains apprentissages n'ont pas été faits, ou du moins ont été plus ou moins bien faits. Présentement, on ne se préoccupe pas beaucoup de cette question. Si l'élève réussit son cours, même « sur les fesses », tout va. Tant mieux s'il réussit, par la suite, à acquérir les éléments d'apprentissage manquants, sinon tant pis.

Or, l'approche par compétences, parce qu'elle amène à préciser les capacités nécessaires à l'exercice d'une compétence, nous oblige à porter une grande attention à ces capacités et l'évaluation, tant formative que sommative, permet d'identifier avec une certaine précision les manques dans la formation. C'est d'ailleurs cet aspect qui permet de procéder à une évaluation formative rigoureuse et systématique. Mais alors, que fait-on si, à la suite d'une évaluation sommative, on constate des manques sérieux, bien identifiés, dans l'apprentissage et qu'on décerne une mention d'échec ? L'élève doit-il reprendre son cours au complet même s'il a atteint la majorité des objectifs, ou devra-t-il reprendre seulement une partie du cours, ou encore s'inscrire à une activité hors-cours ? Et même si l'élève « passe » son cours, le problème reste le même.

Dans le cas où l'on décide de s'occuper de la formation manquante, et il devient moralement difficile de ne pas s'en occuper dans une approche par compétences, comment va-t-on « gérer » cette formation ? Qui va la donner, dans quel cadre, comment va-t-on former des groupes (si la chose est possible), quel sera le statut des élèves qui doivent compléter leur formation, comment va-t-on faire le calcul de la tâche des professeurs chargés de la formation manquante, etc. ? Une simulation permettrait sûrement de mettre en évidence tous les obstacles qui s'opposent à la poursuite de la formation manquante.

Dans l'ensemble d'un programme

L'approche par compétences, jumelée à l'obligation de faire passer une épreuve synthèse de programme, nous oblige de plus à envisager le problème de la formation manquante pour un programme d'études.

L'épreuve synthèse de programme, à laquelle on commence à se préparer lentement dans les collèges, portera vraisemblablement sur de grandes compétences que les élèves devraient avoir développées à travers l'ensemble des cours qu'ils ont suivis dans leur programme d'études. Imaginons, par exemple, que, pour le programme de sciences de la nature, on demande à l'élève d'appliquer la méthode expérimentale dans une recherche simple. Que fera-t-on des élèves qui ne peuvent démontrer qu'ils ont atteint le seuil minimal de compétence pour cet objectif ? Leur donnera-t-on leur DEC, même s'il leur manque une compétence jugée essentielle ? Ou, plus vraisemblablement, leur demandera-t-on de compléter leur formation ? Dans ce cas, devront-ils reprendre tous les cours où ils devaient faire des apprentissages portant sur la méthode expérimentale ? Ou bien leur offrira-t-on un cours sur la méthode expérimentale ? Si on allait dans ce sens, faudrait-il prévoir un cours spécifique pour chacun des grands objectifs du programme ? Et l'on se retrouverait de toute évidence avec les mêmes difficultés de « gestion » que pour la formation manquante dans un seul cours.

Les mêmes problèmes pourraient se retrouver dans tous les programmes ; en arts et lettres pour le finissant qui ne parviendrait pas à « rédiger un texte expressif », en génie mécanique pour celui qui n'arriverait jamais à « accomplir son travail de façon sécuritaire », etc.

S'en remettre aux autres

On pourrait évidemment éluder la question et refiler le problème aux autres. On compterait alors sur l'université et le milieu du travail pour compléter la formation. Mais, dans ce cas, il faudrait en premier lieu que le milieu du travail et l'université disposent d'une information appropriée (un bulletin descriptif faisant mention de la formation manquante ?) ; en second lieu, qu'ils soient prêts à offrir des activités de compléments de formation ; et, en troisième lieu, qu'ils aient les moyens de le faire (expertise et moyens financiers).

Outre qu'une telle prise en charge par le milieu du travail et par l'université soit assez peu probable, elle ne réglerait pas tout. Qui se chargerait, par exemple, de combler les lacunes d'apprentissage liées, non pas au milieu du travail ou à l'université, mais à des situations de vie courante pour lesquelles le cégep devrait aussi offrir une formation ?

Conclusion

Ainsi donc, l'approche par compétences s'accorde mal avec les pratiques actuelles d'évaluation continue ; la comptabilité des notes, qui conduit à mesurer les apprentissages un à un, paraît inadéquate lorsqu'on cherche à mesurer la maîtrise d'une compétence, d'un tout intégré. De plus, l'approche par compétences nous oblige à considérer les mesures à mettre en œuvre à la suite de l'évaluation sommative, mesures auxquelles, présentement, nous portons très peu attention et dont la mise en application, dans le contexte actuel, constituerait un véritable casse-tête.

Bref, il ne fait aucun doute qu'envisager les apprentissages sous l'angle des compétences nous conduira immanquablement à revoir nos façons de concevoir et de pratiquer l'évaluation.

Références

1. LEGAULT, Bernard, « Plus qu'une révision de programme : une réforme en profondeur » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 4, mai 1992, p. 35-39.
2. D'AMOUR, Cécile, « Pour notre profit et celui de nos élèves : corriger moins » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 3, mars 1993, p. 28-34.
3. GOULET, Jean-Pierre, « Lucie, Claude et les autres... Sur la vague de l'évaluation continue » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 3, n° 1, septembre 1989, p. 26.
4. Cité dans SAINT-ONGE, Michel, « Les objectifs pédagogiques : pour ou contre ? Les pistes de développement » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 3, mai 1993, p. 13.
5. FORCIER, Paul, « Évaluation dites-vous ? Non, " *assessment* "... » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n° 3, février 1991, p. 36-39.
6. Voir LALIBERTÉ, Jacques, « Alverno : une réforme pédagogique riche d'enseignements » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 2, n° 4, mai 1989, p. 38-42.

   TRUCHAN, Leona, « Le programme éducatif du collège Alverno » dans *D'une liste de cours à des programmes d'études au collégial*, Actes du 9e colloque annuel de l'AQPC, 1990, p. 75-80.

Intégrer l'évaluation formative dans son enseignement

Paul FORCIER

L'évaluation formative ne s'ajoute pas à la pédagogie. Elle doit s'y intégrer pour l'enrichir.

Au cours du troisième trimestre de 1988, paraissaient aux Presses de l'Université Laval les deux tomes d'un ouvrage de Gérard Scallon, professeur au département de mesure et évaluation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'université Laval : *L'évaluation formative des apprentissages* (tome 1 : *La réflexion*, 171 p. et tome 2 : *L'instrumentation*, 263 p.). Il ne fait aucun doute à mes yeux que cet ouvrage constitue une synthèse tout à fait pertinente et fort intéressante de l'abondante documentation qui a vu le jour depuis l'apparition, en 1967, des concepts de *formative evaluation* et de *summative evaluation*.

Je n'entends pas faire ici une recension exhaustive de cet ouvrage. Je prends plutôt prétexte de sa parution pour relancer dans le réseau des collèges une réflexion sur l'évaluation qui ne manque jamais de devenir interrogation souvent passionnée – et parfois passionnante – sur l'enseignement et sur l'apprentissage. L'évaluation des apprentissages agit en effet comme un révélateur des valeurs profondes qui sous-tendent l'acte même d'enseigner. Si, comme enseignante ou comme enseignant, il est toujours possible de se défiler à partir de ce qu'on a écrit dans son plan de cours, il est beaucoup plus difficile, voire impossible, de le faire à partir d'un questionnaire d'évaluation destiné aux élèves. On pourrait presque dire, en caricaturant s'entend, : « Dis-moi ce que tu évalues, et je te dirai qui tu es » !

Origine et signification des concepts

Dans un premier temps, il n'est pas inutile de se rappeler que la distinction entre les concepts de *formative evaluation* et de *summative evaluation*, mise de l'avant par Michael Scriven, ne visait d'aucune façon l'évaluation des apprentissages mais uniquement et précisément l'amélioration d'un programme d'études au cours de son élaboration (*formative evaluation*) et l'adoption de ce programme en vue de son implantation (*summative evaluation*).

SOURCE :
Pédagogie collégiale,
vol. 3, n° 3, février 1990,
p. 25 à 28.

C'est en 1971 que cette distinction a été transposée à l'évaluation des apprentissages étudiants par Bloom, Hastings et Madaus, dans leur *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. Quelques années plus tard, la documentation pédagogique francophone a commencé à nous assaillir de ces deux abominables vocables phonétiquement calqués de l'anglais que sont l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

Quelles que soient les étiquettes françaises utilisées, l'idée est que l'évaluation sommative appliquée à l'apprentissage vise exclusivement à sanctionner un apprentissage considéré comme terminé ou devant l'être à un moment précis ; l'évaluation dite formative vise exclusivement « *la régulation des apprentissages dans une relation d'aide* » (tome 1, p. 56) et « *l'obtention de bons résultats à l'évaluation sommative* » (tome 1, p. 67). Il s'agit donc de deux concepts qui, théoriquement du moins, apparaissent clairs et aisément applicables dans une démarche ayant comme résultat une production bien concrète et facilement observable, ayant un commencement et une fin bien identifiables.

Évaluation sommative et évaluation continue

Si l'on s'en tient à l'essentiel des deux concepts pour les appliquer à l'évaluation des apprentissages, seule l'évaluation formative devrait être continue ; pourtant, dans la pratique, tel n'est pas le cas, loin de là.

Je ne serais pas étonné que l'expression *évaluation sommative* ait donné insensiblement naissance à cette pratique fort répandue d'une évaluation qu'on nomme continue et qui n'est, somme toute... que la somme des évaluations partielles effectuées en cours d'apprentissage. Cette pratique s'apparente à un système de rétribution « *où des points sont comptabilisés pour diverses raisons, dont la principale, bien sûr, est l'excellence du rendement* » (tome 1, p. 78), mais aussi à un système de rétribution utilisé « *comme moyen de motiver les élèves et de les encourager à un effort continu [...], comme moyen de contrôle de la discipline chez les élèves, ou encore comme succédané au peu d'intérêt suscité par une pédagogie ou une didactique déficientes* » (tome 1, p. 103). Cette pratique a, il faut bien se l'avouer, relativement peu à voir avec une véritable évaluation sommative.

Sans nullement mettre en doute la noblesse des intentions qui se cachent derrière une telle pratique, « *il n'est pas certain que ce qui a été désigné par " évaluation continue à fonction sommative " soit véritablement de l'évaluation des apprentissages et des étudiants au sens strict. [...] Dans ce système de rétribution, l'effort, qui se traduit par des extra, amène des boni, et les fautes de négligence ou les signes de paresse, des pénalités. De plus, les conditions de réalisation de certains travaux ou de certains devoirs ne sont pas toujours contrôlées et ne sont pas forcément comparables d'un élève à l'autre.* » (tome 1, p. 78)

En introduisant une évaluation continue à fonction sommative, on a voulu harmoniser les bienfaits anticipés de l'évaluation formative, sans pour autant sacrifier les exigences de l'évaluation dite sommative ; on a voulu, en somme, humaniser cette bête noire de l'évaluation sommative en essayant de la rendre source de formation et, il faut bien l'avouer, de motivation continues. En fait, il s'est passé ce qui se passe souvent en enseignement : on a

ajouté quelque chose, mais sans rien retrancher ; on a introduit une nouveauté, mais sans rien modifier ; on a fait un choix, mais sans rien sacrifier en retour. Résultat ? Des professeurs sans cesse débordés de corrections, qui ne réussissent plus à faire jouer à l'évaluation le rôle formateur qu'ils voudraient, précisément parce qu'ils n'en finissent plus de corriger, parce qu'ils n'en finissent plus de mettre des notes jalonnant le chemin du succès ou... de l'échec. Et, au bout du compte, malgré tout, des élèves dont on ne cesse de dire qu'ils manquent de motivation, qu'ils n'étudient pas et qui, malgré toutes les chances qu'on leur a données en cours de route, échouent lamentablement alors qu'« au moins la moitié de mon examen comprenait des questions que j'avais posées telles quelles en classe » !

Je suis loin d'être convaincu que l'évaluation qu'on appelle continue – et qui, plus souvent qu'autrement, est continuelle – joue adéquatement le rôle qu'on veut lui faire jouer et qu'elle possède réellement les vertus qu'on lui prête. Je suis par contre convaincu que toute autre fonction que celle de régulation des apprentissages dévolue à l'évaluation formative, toute tentative de se servir de l'évaluation formative à des fins d'évaluation sommative, ou l'inverse, constituent des contresens qu'il faut dénoncer car, comme l'écrit Gérard Scallon : « *D'un point de vue strictement logique, [...] l'évaluation formative ne peut en aucun cas être au service d'une pratique d'évaluation continue à fonction sommative.* » (tome 1, p. 81) « *Cette pratique est pourtant durement enracinée et peut même être entretenue par un système de bulletins périodiques qu'il faut combler et produire à tout prix. On la dit préférée par les élèves. Il faudrait alors se demander par quels élèves ? On peut au moins affirmer que, jusqu'ici, cette pratique d'évaluation continue semble avoir répondu à la demande sociale d'évaluation. Ce n'est donc pas sur ce terrain qu'il sera possible de mettre en évidence les contradictions qu'elle présente avec l'esprit même de l'évaluation formative.* » (tome 1, p. 80)

> **L'évaluation formative ne peut en aucun cas être au service d'une pratique d'évaluation continue à fonction sommative**

Un choix fondamental

L'introduction de l'évaluation formative dans un système scolaire ou dans une école ou même dans un cours représente plus qu'un changement mineur. Il ne s'agit pas purement et simplement d'un ajout sympathique et anodin, voire quelque peu naïf, à une pédagogie déjà en vigueur, de l'ajout de quelques examens bidon qui seraient comme des faux chrétiens sur lesquels les lions pourraient, s'ils en ont le goût, aiguiser leurs dents avant de s'attaquer aux vrais... Comme l'écrit Gérard Scallon : « *L'évaluation formative ne s'ajoute pas à la pédagogie. Elle doit s'y intégrer pour l'enrichir.* » (tome 1, p. 57)

Comme on l'a dit précédemment, jusqu'à ce jour, dans la majorité des cas, là où des tentatives d'évaluation formative ont été faites au collégial, il s'agissait d'un ajout à ce qui se faisait déjà et nullement d'une restructuration substantielle de l'enseignement et de l'évaluation sommative en fonction d'une réelle intégration de l'évaluation formative. De plus, il s'agissait – et il s'agit bien souvent encore – d'expériences isolées, si bien que, pour l'élève

d'un programme donné, il y a le professeur qui fait faire des examens en blanc et les autres, les vrais, qui ne donnent pas les questions et les réponses avant l'examen !

Comment, dans une telle situation, réussir à changer un tant soit peu la mentalité des élèves pour qui le seul travail sérieux c'est... quand ça compte ? Comment un professeur isolé peut-il tenir le coup face à une meute assoiffée de notes qui refuse que ça ne compte pas en cas de réussite et qui voit d'un mauvais œil qu'il pourrait bien y avoir échec quand « ça sera pour le vrai » ? Essayez de faire comprendre à des élèves que leur succès lors de l'évaluation formative est une garantie absolue de succès au moment de l'évaluation sommative – à moins, évidemment, que les apprentissages évalués lors de l'évaluation formative n'aient rien à voir avec ceux qui sont évalués en évaluation sommative – et vous m'en donnerez des nouvelles... À mon point de vue, il y a une seule façon de mener à terme un projet d'évaluation formative, avec des chances raisonnables de réussite : faire en sorte que tous les élèves inscrits à un programme soient plongés dès leur arrivée au collégial dans une pédagogie où l'évaluation sommative n'est pas un pain quotidien qui vient récompenser la réussite ou punir l'échec d'apprentissages ponctuels et « pointus », mais une denrée rare qui, occasionnellement, vient sanctionner un apprentissage significatif et qui a eu le temps d'être réalisé.

> Faire en sorte
> que l'évaluation sommative
> soit une denrée rare qui,
> occasionnellement,
> vient sanctionner
> un apprentissage significatif
> et qui a eu le temps
> d'être réalisé

Dans un tel contexte, « *l'échec, qui demeure toujours une éventualité, prend une connotation différente de celle qu'on lui attribue habituellement. Il ne s'agit plus de faire état d'une non-performance, à un moment fixé arbitrairement dans le cadre d'un rythme d'apprentissage imposé, mais de faire état d'une non-performance qui persiste, même après avoir entrepris des mesures d'appui ou des interventions de nature corrective* » (tome 1, p. 163). Nous sommes ici au cœur de ce que pourrait être l'une des multiples facettes d'une approche-programme qui viserait prioritairement un certain niveau de cohérence des interventions pédagogiques auprès des élèves inscrits dans un programme donné. Cela ne signifie nullement que l'approche-programme soit une condition nécessaire à l'implantation d'une véritable évaluation formative dans un cours, mais qu'elle constitue une condition facilitante qui a des chances de porter des fruits à plus court terme et de façon plus durable. Encore faut-il que les professeurs aient pris le temps nécessaire pour s'entendre réellement, non pas sur les méthodologies de l'évaluation formative qui doivent emprunter des stratégies variées, selon les cours et les professeurs, mais sur la philosophie de l'éducation qui justifie son implantation dans l'enseignement, philosophie que Gérard Scallon résume comme suit : « *L'évaluation formative, quelle que soit la méthodologie empruntée, doit être forcément associée à une pédagogie qui offre aux élèves, à chaque élève, des perspectives évidentes de réussite. Il s'agit là d'un choix fondamental qui doit accompagner et même précéder toute volonté d'implanter ou de promouvoir ce type d'évaluation dans un contexte éducatif donné.* » (tome 1, p. 145-146)

L'évaluation formative est radicalement autre chose que la passation occasionnelle de tests qui ne comptent pas

On voit bien que l'évaluation formative est radicalement autre chose que la passation occasionnelle de tests qui ne comptent pas et qu'elle est, selon la définition qu'en donne G. Scallon : « Un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, [...] pour apporter (s'il y a lieu) des améliorations ou des correctifs appropriés.» (tome 1, p. 155). Sa pratique exige des changements en profondeur dans l'utilisation de l'évaluation sommative, mais aussi dans la planification de l'enseignement ainsi que dans les stratégies d'enseignement et de correction utilisées.

Des compétences à définir

Il faudrait être naïf pour s'imaginer qu'un tel changement va de soi puisque c'est à la conception même de l'évaluation telle que vécue quotidiennement et acceptée socialement que s'attaque une véritable pratique de l'évaluation formative. Il serait trop long d'expliciter ici tous les changements à opérer pour instaurer une telle pratique et dont plusieurs, il faut le dire, ne relèvent en rien des professeurs. Toutefois, il est à mon point de vue une démarche qui relève des enseignants et sans quoi l'évaluation formative risque de demeurer un terme vide de sens, utilisé à toutes les sauces : une réelle clarification des quelques grands objectifs de base que chaque cours d'une discipline, que chaque discipline ayant place dans un programme et que chaque programme pris dans son ensemble entendent faire atteindre aux étudiants. En effet, « *la régulation des apprentissages n'a de sens que si les objectifs ultimes de toute démarche d'enseignement et d'apprentissage, de toute formation, sont clairement explicités et que si la poursuite de ces objectifs peut être l'objet d'une progression balisée par de multiples points de repère.* » (tome 1, p. 58)

La difficulté viendra sans doute principalement du fait que, pour plusieurs, c'est là un travail terminé depuis nombre d'années et qu'il s'avère *a priori* inutile d'y revenir tout comme d'ailleurs, diront-ils, ce fut inutile au cours des années où la mode était aux objectifs. Toutefois, écrire un certain nombre d'objectifs dans un plan de cours (plutôt plus que moins, cela s'entend) pour « faire plaisir à l'administration » est une chose ; tout orienter un cours et un ensemble de cours vers quelques apprentissages retenus parce que jugés fondamentaux en est une autre. Il va de soi qu'une évaluation sommative continue peut s'accommoder de notations qui tombent à toutes les deux semaines ou à peu près et qui tiennent en haleine les paresseux de tout acabit, soutiennent les faibles et ramènent les égarés... Mais, au bout du compte, qu'est-ce qui est évalué sinon la pseudo-maîtrise ponctuelle de notions « pointues », mémorisées la veille, ou mieux, dans l'heure précédente et oubliées le lendemain. Est-ce là le sens du collégial ?

Si l'on croit qu'au collégial « *la maîtrise des objectifs pédagogiques poursuivis dans nombre de matières ou disciplines, ou dans la majorité des programmes d'études, ne survient pas spontanément, mais doit être conçue comme le résultat d'une longue progression* » (tome 1, p. 37), qu'on précise ces objectifs de plus haut niveau ; qu'on se donne aussi le temps et les moyens de les faire atteindre aux élèves et que l'évaluation sommative

vienne sanctionner un apprentissage jugé fondamental, normalement réalisé, par un élève normalement développé, ayant profité de façon normale des moyens normaux mis normalement à sa disposition.

Le système de diplomation que nous connaissons au niveau collégial repose essentiellement sur le postulat que la réussite à 60 % ou plus d'un nombre X de cours sans liens ou presque entre eux constitue un moyen fiable d'attester l'acquisition d'une compétence et d'une formation que l'on voudrait fondamentale. Peu de choses jusqu'à ce jour sur « *les grands objectifs terminaux d'intégration de plusieurs matières, comme ceux qui pourraient qualifier la formation attendue chez les individus à leur sortie [...] du collège* » (tome 1, p. 105). Si l'on veut, un jour, cesser d'entendre la complainte que les élèves du collégial essaient d'apprendre par cœur pour régurgiter dans le giron de leurs professeurs un lait de vérité non digéré... au lieu de faire l'effort de comprendre, il faudra bien qu'une large place soit accordée, un de ces jours, au développement systématique d'un certain nombre de compétences qui vont au-delà de la mémorisation de formules toutes faites ou de problèmes à résoudre mécaniquement ; il faudra aussi que l'évaluation sommative porte sur l'acquisition de ces compétences et pas sur autre chose. Il faudra aussi que cesse cette hantise de la matière qu'on n'a pas eu le temps de voir. Comme l'écrit encore Gérard Scallon, « *Les échecs, que les enseignants voudraient éviter à tout prix, sont beaucoup moins à craindre que le reproche que l'on pourrait leur adresser d'avoir omis certaines parties de la matière. Dans cette course contre la montre, il n'y a pas d'autres choix que de concevoir l'évaluation d'une manière un peu caricaturale, comme « la carotte au bout d'un bâton » ! Ce sont là les conditions les plus défavorables qui soient pour implanter l'évaluation formative. Ce sont là également des conditions qui empêchent tout système scolaire d'assumer pleinement les conséquences de l'évaluation formative qui sont la régulation continue des apprentissages et l'aide personnalisée aux élèves en difficulté.* » (tome 1, p. 95-96)

Conclusion

Il est décidément impossible de parler d'évaluation sans, du même coup, emprunter des sentiers qui nous mènent au cœur même de l'enseignement. Nulle surprise à cela puisque l'évaluation formative constitue pour l'enseignant un miroir qui lui renvoie l'image de son enseignement et pour l'élève un miroir qui lui retourne la position qu'il occupe à tel moment précis dans sa démarche d'apprentissage. Pour l'un comme pour l'autre, il s'agit d'une situation continue de régulation qui permet de concentrer les efforts sur les véritables objectifs à atteindre et rien de plus.

Il est décidément impossible de parler d'évaluation sans, du même coup, emprunter des sentiers qui nous mènent au cœur même de l'enseignement

L'ouvrage de Gérard Scallon, qui a servi de point de référence à cette réflexion, soulève des questions de fond. Il mérite à mon avis une place de choix dans un collège qui désire s'interroger sur la formation qu'il entend donner à ses élèves, sur la façon dont il entend le faire et sur la façon dont il souhaite évaluer si, à leur sortie, ils ont réussi autre chose que

des cours juxtaposés et autre chose que des apprentissages éphémères notés le plus vite possible, avant qu'ils ne se soient effacés de la mémoire des « apprenants et des apprenantes »...

Le lecteur ou la lectrice aura sans doute remarqué l'apparente ignorance du tome 2 de l'ouvrage de Monsieur Scallon ; ce n'était pas là ce qui m'intéressait prioritairement ici. Il n'en demeure pas moins que les professeurs intéressés à intégrer l'évaluation formative dans leur démarche pédagogique y trouveront des renseignements fort utiles et des avenues de recherche très précieuses sur l'élaboration d'une instrumentation adéquate. Il demeurera cependant toujours vrai, comme l'écrit l'auteur dans l'introduction du tome 2, que « *limiter la méthodologie de l'évaluation formative à l'instrumentation comporte des risques dont il faut être conscient* » (p. 3) et qu' « *à l'intérieur de plusieurs contextes pédagogiques et selon la nature des matières enseignées, la méthodologie de l'évaluation formative pourra prendre des avenues fort différentes de celles des examens ou des tests* » (p. 3).

Tant et aussi longtemps que l'évaluation formative est vue comme une « autre bebelle » mise de l'avant comme moyen détourné de diminuer les échecs en donnant les questions avant la véritable évaluation, tant et aussi longtemps qu'elle ne fait pas partie de la cohérence même d'une stratégie d'enseignement, tant et aussi longtemps qu'elle n'est pas la seule forme d'évaluation véritablement continue, tant et aussi longtemps en somme qu'elle n'est qu'une « teinture de vitrine », aussi bien s'abstenir ! Ce dont il faut être convaincu, par contre, c'est, qu'avec une pratique véritablement intégrée d'évaluation formative, « *il y a lieu de croire que l'évaluation sommative, loin d'être éliminée, pourrait se présenter avec plus de rigueur : elle ne devrait pas être diluée dans une succession d'apprentissages immédiats, à court terme ou inachevés, ni dans une sommation d'événements plus ou moins lointains pour constituer un bilan à produire au terme d'une progression* » (tome 1, p. 84).

Et si, au lieu de parler d'évaluation formative, nous parlions d'évaluation régulatrice ? ou préparatoire ? et si, au lieu d'évaluation sommative, nous parlions d'évaluation décisive? Tout en espérant, évidemment, que l'une et l'autre demeurent formatrices...

Évaluer, oui, mais pas trop !

Jean-Pierre ASTOLFI

Il y a sûrement avantage à faire une place importante à l'évaluation formative dans les stratégies pédagogiques, mais en sachant bien qu'aucun travail ne s'effectue à marche forcée, sous contrôle constant.

[...] Un double mouvement, quelque peu paradoxal, affecte aujourd'hui l'évaluation. D'une part, on assiste à une évolution mondiale qui vise à désenclaver l'évaluation de ses seuls aspects sommatifs et terminaux, à sortir du *paradigme du contrôle*, pour intégrer l'évaluation au processus d'apprentissage et l'étendre à toutes les dimensions qu'on dit « formatives », depuis Michael Scriven. En quelques années, on est même passé d'une perspective d'évaluation formative qu'on dira, avec Linda Allal, « rétroactive » à une perspective plus « interactive », voire « proactive ». Plus récemment, Philippe Perrenoud élargissait encore l'évaluation à une « observation formative » et à la « régulation didactique » des apprentissages.

En même temps que ce mouvement apparaît à l'évidence très positif, on peut se demander si l'évaluation ne risque pas ainsi d'envahir la totalité du champ de l'enseignement, au point de supplanter le processus d'apprentissage lui-même, voire même d'en tenir lieu. C'est la raison pour laquelle j'ai intitulé un peu ironiquement mon intervention : *L'évaluation, « lieutenant » de l'apprentissage*. Etymologiquement, le lieutenant, c'est celui qui « tient lieu », qui prend la place de l'autre. Si l'on n'y prenait pas garde (et en forçant peut-être un peu le trait), c'est toute la pédagogie elle-même qui pourrait être menacée d'être englobée par l'évaluation ! En fait, il n'est pas si simple de délimiter exactement où sont aujourd'hui les frontières entre l'apprentissage et l'évaluation, les préoccupations des spécialistes de l'une et de l'autre étant souvent proches, bien que mal reliées.

Pour prendre le point de vue de l'élève, on peut se poser la question suivante : si tout est, plus ou moins, évaluation... quand est-ce qu'on apprend finalement ? [...]

SOURCE
Pédagogie collégiale
vol. 8, n° 1, octobre 1994,
p. 7 et 8.
Extrait du texte de la conférence prononcée lors du 14e colloque de l'AQPC (Québec, juin 1994). Le texte intégral est paru dans les Actes du colloque.

Le retour de « Big Brother »

Je m'appuierai ici sur le célèbre livre de George Orwell, *1984*, pour évoquer un aspect des processus didactiques dans lesquels, je crois, l'évaluation prend le pas sur la didactique, au détriment au bout du compte de l'apprentissage attendu. Comme enseignants, nous nous imaginons facilement que tout ce qui nous rapproche de l'élève, tout ce qui va rendre plus transparente leur activité, ne saurait être que bénéfique pour eux. Nous pensons facilement, par exemple, qu'*automatiquement*, l'abaissement de l'effectif des classes est un facteur favorable puisque, les élèves étant moins nombreux, cela permet de suivre chacun de plus près. De même, on note une tendance didactique à la conservation des brouillons et des traces intermédiaires de l'activité des élèves, à partir desquels on peut suivre, pas à pas, leur démarche et leurs erreurs.

Loin de moi, évidemment, l'idée qu'il faille gonfler les effectifs et détruire les brouillons ! Mais il y a quand même quelque naïveté (bien intentionnée) à imaginer que cette transparence suffise et qu'elle n'ait pas d'effets pervers. Le roman d'Orwell montre ainsi des « télécrans » partout, permettant à Big Brother de diriger sa cité idéale. On connaît l'histoire...

Je crois qu'il ne faut pas sous-estimer le fait suivant, que toute « pression » supplémentaire d'enseignement recèle, en soi, des effets sélectifs. À chaque fois que j'approche de plus près l'élève et son activité, je suis en mesure de mieux relever le « moindre défaut de sa cuirasse ». Il n'est pas si évident que cela n'ait que des effets positifs. Quand nous-mêmes, enseignants, lors d'une action de formation, avons l'occasion de travailler par groupes, nous n'aimons guère que l'animateur vienne « fourrer son nez » dans nos élucubrations en gestation. Avec un ferme sourire, nous lui conseillons souvent de nous laisser patauger le temps d'y voir plus clair... et de revenir dans un moment. Ou alors le travail s'interrompt et on parle avec lui d'autres choses.

Il faut bien distinguer ici aussi le point de vue de l'enseignant avec son désir de tout savoir, et celui de l'élève avec le souci légitime de se protéger. Le mythe de la transparence absolue est lié à celui d'une volonté de connaissance totale de l'autre qui, « même quand c'est pour son bien », l'empêche en réalité de vivre. Orwell décrivait parfaitement le contrôle total de l'individu par le *ministère de l'amour* comme une idéologie totalitaire. Aussi dérangeant que ce soit, il y a certainement quelque chose de cet ordre dans les processus didactiques.

> **Le processus d'évaluation vient à primer sur le processus d'apprentissage en menaçant de le dévoyer**

Je dirai que, là aussi, c'est parce que le processus d'évaluation vient à primer sur le processus d'apprentissage en menaçant de le dévoyer. Involontairement bien sûr, et en toute bonne foi. Mais on connaît bien l'impact de ce qu'on appelle *l'effet Pygmalion*, depuis les expériences de Robert Rosenthal et Lenore Jacobson. En fait, il nous est extrêmement difficile, aux prises avec les détours de l'activité intellectuelle de l'élève, de ne pas relever toutes les fautes, erreurs

et autres imperfections de leur travail... et de le leur faire savoir. L'enseignement des langues vivantes (au moins en France) en est un classique exemple : les fautes sont bien corrigées (plutôt deux fois qu'une)... mais les élèves ne savent pas parler. Ce qui semble être un paradoxe n'est peut-être au vrai qu'une conséquence. Il nous est toujours coûteux de rester en position d'observateur intéressé, avec le sentiment désagréable de ne pas faire notre travail. Mais justement, notre travail est-il celui d'un *correcteur* ou celui d'un *médiateur* ?

Qu'on me comprenne bien. Je ne plaide évidemment pas ici contre le suivi individualisé ni les dispositifs d'évaluation formative. J'attire seulement l'attention – avec un peu de goût polémique sans doute – sur ce que cela suppose par rapport à notre propre maîtrise : apprendre à refréner nos conseils, à ronger notre frein. Cela m'apparaît nécessaire, pour laisser jouer ce que Philippe Meirieu a appelé le *postulat d'éducabilité*. Permettre aux élèves d'apprendre suppose que je crois possible leur réussite. Et qu'ils ressentent que je crois cela possible. Ce postulat n'est pas un aveuglement. Ce n'est pas la version post-moderne d'un don-quichottisme qui nierait les obstacles du chemin, qui s'exalterait sur les miracles qu'on va voir. Peut-être qu'on ne verra rien d'ailleurs et que les élèves échoueront. Mais pourtant, nous dit Meirieu, ce postulat est une attitude juste et nécessaire, sans laquelle nous retombons dans l'ornière du « je sais ce qu'ils valent ». Et alors, effectivement, ils vaudront ce que nous pensions d'eux, à la manière, je le répète, de l'effet Pygmalion.

Pour que le processus d'apprentissage se développe avec ampleur, pour que sa place ne soit pas occupée par son « lieutenant » évaluateur, je crois qu'il faut respecter des temps où les élèves peuvent tâtonner, respirer, se donner du jeu. Je crois qu'il est utile, au moins pour certains qui en ont besoin, de rester à distance du regard magistral sur ce qu'ils font et sur eux-mêmes. On interprète quelquefois mal ce besoin lorsqu'on parle des élèves qui restent « près du radiateur ». Aucun travail d'apprentissage ne s'effectue à marche forcée, sous contrôle constant. [...]

imprimerie gagné ltée

IMPRIMÉ AU CANADA

Enseigner au collégial

Collectif sous la direction de Jean-Pierre Goulet

Il est devenu évident que la seule maîtrise du contenu à enseigner n'est pas suffisante pour faire apprendre. À la compétence disciplinaire des maîtres doit s'ajouter une compétence pédagogique.

Dans cette perspective, les textes que nous proposons ici - tirés pour la plupart de la revue *Pédagogie collégiale* - sont autant d'éléments qui peuvent contribuer à une formation fondamentale en pédagogie qui rende l'enseignante ou l'enseignant « "intelligent des choses éducatives", qui lui donne prise sur ses pratiques et qui lui fournisse les moyens de construire des outils efficaces ». (Philippe Meirieu)

Sommaire du contenu

Un réseau, des personnes, des idées

- Le collégial
- La profession et la condition enseignantes
- Les élèves
- Les grands courants de développement pédagogique

Enseigner... et faire apprendre

- Objectifs et stratégies
- Quelques interventions particulières
- Les habiletés de niveau supérieur
- L'étude
- L'évaluation des apprentissages

Collaborateurs

Jean-Pierre Astolfi
Ulric Aylwin
Denise Barbeau
Cécile D'Amour
Mario Désilets
Sophie Dorais
Robert Ducharme
Christiane Faucher
Gaston Faucher
Paul Fortier
Paul-Emile Gingras
Jean-Pierre Goulet
Robert Howe
Gérard Lachiver
Jacques Lafleur
Philippe Meirieu
Louise Ménard
Bernard Morin
Fernand Paradis
Jacques Pelletier
Antoine Prost
Guy Romano
Daniel Roy
Michel Saint-Onge
Lise Saint-Pierre
Jacques Tardif
Ronald Terrill
Margaret Waller
Anne-Marie Weidler-Kubanek

ISBN : 2-921793-01-6